

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação

Cláudia Fernanda Freitas Maia

**O CONTO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
MÉDIO: para uma perspectiva do letramento literário**

Diamantina – MG

2017

Cláudia Fernanda Freitas Maia

**O CONTO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO: para uma perspectiva do
letramento literário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosana Baptista dos Santos

Diamantina - MG

2017

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

| | |
|------|--|
| M217 | <p>Maia, Cláudia Fernanda Freitas</p> <p>O conto em livros didáticos do ensino médio: para uma perspectiva do letramento literário / Cláudia Fernanda Freitas Maia. –Diamantina, 2017.135 p. : il.</p> <p>Orientadora: Rosana Baptista dos Santos</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p> <p>1. Conto. 2. Ensino de literatura. 3. Livros didáticos. 4. Letramento literário. I. Santos, Rosana Baptista dos. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p> <p>CDD373</p> |
|------|--|

Elaborado com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

CLÁUDIA FERNANDA FREITAS MAIA

**O conto em livros didáticos do ensino médio: para uma perspectiva
do letramento literário**

Dissertação apresentada ao
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - STRICTO SENSU,
nível de MESTRADO como parte dos
requisitos para obtenção do título de
MAGISTER SCIENTIAE EM
EDUCAÇÃO

Orientador : Prof.ª Dr.ª Rosana
Baptista Dos Santos

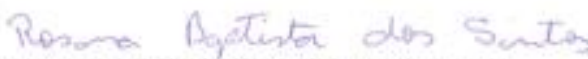
Data da aprovação : 10/11/2017



Prof.ª Dr.ª TEREZA PEREIRA DO CARMO - UFBA



Prof.ª Dr.ª NOEMI CAMPOS FREITAS VIEIRA - UFVJM



Prof.ª Dr.ª ROSANA BAPTISTA DOS SANTOS - UFVJM

DIAMANTINA

A Deus e a todos com quem compartilhei os momentos difíceis deste percurso.

AGRADECIMENTOS

A *DEUS*, pai eterno, por ter guiado e iluminado a minha caminhada nesta longa jornada.

A minha família, que nunca me deixou desistir no meio do caminho, pelas orações e conselhos tão certos.

Em especial, as minhas avós Terezinha e Durvalina, as quais, além de serem grandes educadoras, sempre me incentivaram a seguir em frente, ainda que tivessem muitos obstáculos para isso. Obrigada por me apoiarem em todos os momentos da minha vida!

Ao Rony, meu querido e amado, pelo apoio e companheirismo constantes, por dedicar-se a mim todos os dias e acreditar no meu potencial. Obrigada, meu amor, por tudo!

A minha querida orientadora, professora Rosana Baptista dos Santos, pela paciência e compreensão no decorrer de todo o período de estudo e pela confiança em meu trabalho. Assim como pelas orientações tão seguras e pela preocupação, a fim de que a pesquisa fosse desempenhada da melhor maneira possível. Reitero que a sua experiência acadêmica foi de grande valia e contribuiu, contribui e contribuirá imensamente para a minha vida. Agradeço infinitamente!

À professora Noemi Campos Freitas Vieira da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, pelas contribuições valiosas desde o início desta pesquisa.

Aos colegas da turma B do mestrado em educação, pela prazerosa convivência em Diamantina (MG) e pelas discussões teóricas durante as aulas que tanto ajudaram em minha formação pessoal e profissional. Muito obrigada!

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta pesquisa. Obrigada!

Comecei agradecendo a *DEUS* e termino agradecendo a Ele imensamente, por ter colocado todos vocês em minha vida. Eternamente, grata!

Minha mãe muito cedo me introduziu aos livros. Embora nos faltassem móveis e roupas, livros não poderiam faltar. E estava absolutamente certa. Entrei na universidade e tornei-me escritor. Posso garantir: todo escritor é, antes de tudo, um leitor. (SCLIAR, 2006, p. 70).

RESUMO

Esta dissertação examinou a metodologia de ensino da literatura em livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio da rede particular e da pública, verificando, sobretudo, as propostas de ensino do conto, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2002), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e na Base Nacional Comum Curricular (2016). Para tanto, investigou-se a transposição do conto do suporte original para o livro didático, bem como as propostas de atividades de leitura e compreensão dos textos apresentadas em tais livros. Analisou-se, também, as semelhanças e diferenças acerca das propostas de ensino do conto nas duas coleções didáticas, denominadas, respectivamente, como A (rede particular) e B (rede pública) da região de Montes Claros-MG, a fim de verificar se as atividades de leitura e compreensão do texto literário podem possibilitar o letramento literário, como prática significativa de leitura e, conseqüentemente, a escolarização adequada do ensino de Literatura na escola. A hipótese é que o conto foi apresentado de modo fragmentado nessas coleções, o que impossibilitaria a concretização do letramento literário nessa fase de ensino. Esta pesquisa é de cunho quanti-qualitativo e se desdobrou nas seguintes fases: uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental, durante a qual foi feita a coleta de dados, cujos livros didáticos analisados são os seguintes: *Coleção Estudo – Língua Portuguesa* (2016), de Flávia Roque, volumes I, II, III e IV do 1º, 2º e 3º anos e *Português: contexto, interlocução e sentido* (2013), de Maria Luiza M. Abaurre, volumes I, II e III. Tal estudo justifica-se porque o ensino do conto é relevante nas aulas de literatura no ensino médio, pois aproxima o leitor da literatura, bem como valoriza o caráter humanizador desse conteúdo curricular. Os resultados desta pesquisa demonstraram que não há uma escolarização adequada da literatura por meio dos manuais didáticos A e B. Por isso, espera-se que esse estudo possa contribuir para se repensar a literatura no ensino médio, principalmente, no que diz respeito à formação do leitor literário e ao letramento literário a partir do uso dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Palavras chave: Conto. Ensino de literatura. Livros didáticos. Letramento literário.

ABSTRACT

This dissertation examined the methodology of literature teaching in Portuguese Language textbooks within the high school private and public education systems, verifying how the tale teaching happens, based on the Brazilian Portuguese Initials for Law of Directives and Bases of National Education (1996), the Brazilian Portuguese Initials for High School National Curricular Parameters (2002), and also based on the Brazilian Portuguese Initials for High School Curriculum Guidelines (2006) and the Brazilian Portuguese Initials for National Common Basic Curriculum (2016). For this purpose, it was investigated the transposition of the supporting original story into the textbook, as well as the reading activities and text comprehension purposes brought in those books. It was also analyzed the similarities and differences regarding the tale teaching purposes in both collections, which were hereby named as A (private education system) and B (public one), in order to check whether or not the reading and literary text comprehension activities enable the literary literacy as a meaningful reading practice and, thus, the adequate schooling of the Literature teaching in school. The hypothesis is that the tale was presented in a fragmented way in those collections, which may make it impossible to achieve the literary literacy at this stage of teaching. This is a quantitative-qualitative research and it was unfolded in the following phases: a bibliographical research and a documentary one, during which the data collection was accomplished, and the textbooks are the ones as follows: “*Coleção Estudo – Língua Portuguesa* (2016)” by Flavia Roque, volumes I, II, III and IV, from the freshman to the senior years and “*Português: contexto, interlocução e sentido* (2013)” by Maria Luiza M. Abaurre, volumes I, II and III. This study is justified by the fact that the tale teaching is relevant into the literature classes in high school, because not only does it approach the literature reader but it also values the humanizing character of curriculum content. The results of the present research point out that there isn't an adequate schooling through the A and B textbooks. Therefore, it is expected from this study to contribute to the rethinking of literature in high school, especially concerning the literary reader and the literary literacy, by using Portuguese Language textbooks.

Keywords: Tale. Literature teaching. Textbooks. Literary literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Ressaca – Shaun Tan | 20 |
| Figura 2 – Pai contra mãe – Machado de Assis | 76 |
| Figura 3 – Apelo – Dalton Trevisan | 76 |
| Figura 4 – São Marcos – João Guimarães Rosa | 78 |
| Figura 5 – Conversas ao pé do fogo – Cornélio Pires | 79 |
| Figura 6 – Reinações de Narizinho – Monteiro Lobato..... | 80 |
| Figura 7 – Felicidade Clandestina – Clarice Lispector..... | 82 |
| Figura 8 – Insônia – Graciliano Ramos | 84 |
| Figura 9 – Um homem superior – Machado de Assis | 86 |
| Figura 10 – A alma encantadora das ruas – João do Rio | 88 |
| Figura 11 – 100 histórias colhidas na rua – Fernando Bonassi | 89 |
| Figura 12 – Negrinha – Monteiro Lobato | 91 |
| Figura 13 – Trezentas onças – Simões Lopes Neto..... | 93 |
| Figura 14 – Mão de obra – Eduardo Galeano..... | 95 |
| Figura 15 – O reino das cebolas – Cíntia Moscovich..... | 96 |
| Figura 16 – Brás, Bexiga e Barra funda – Alcântara Machado..... | 97 |
| Figura 17 – Continuidade dos parques – Julio Cortázar..... | 98 |
| Figura 18 – O menino da lua – Ziraldo..... | 100 |
| Figura 19 – 111 Ais – Dalton Trevisan | 101 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Total de contos por ano – Coleção A | 75 |
| Gráfico 2 – Total de contos por ano – Coleção B..... | 78 |
| Gráfico 3 – Total de contos por ano: 1º, 2º, 3º anos – Coleção A X Coleção B..... | 102 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Livro do Aluno – Coleção A X Coleção B..... | 17 |
| Tabela 2 – Manual do Professor – Coleção A X Coleção B..... | 18 |
| Tabela 3 – Correção dos Dados e Procedimentos – Coleção A X Coleção B..... | 19 |
| Tabela 4 – Proposta para a Língua Portuguesa no Ensino Médio – Coleção A X Coleção B..... | 64 |
| Tabela 5 – Conteúdos Curriculares e Proposta de Ensino e Aprendizagem – 1º ano – Coleção A X Coleção B | 66 |
| Tabela 6 – Conteúdos Curriculares e Proposta de Ensino e Aprendizagem – 2º ano – Coleção A X Coleção B | 68 |
| Tabela 7 – Conteúdos Curriculares e Proposta de Ensino e Aprendizagem – 3º ano – Coleção A X Coleção B | 71 |
| Tabela 8 – Trabalho com o conto – Coleção A X Coleção B | 103 |

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EM1 – Ensino Médio – 1º ano

EM2 – Ensino Médio – 2º ano

EM3 – Ensino Médio – 3º ano

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 CAPÍTULO I CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO | 17 |
| <i>1.1 Descrição e análise das coleções: contexto, interlocução e sentido?</i> | <i>17</i> |
| 2 CAPÍTULO II PERCURSO METODOLÓGICO | 22 |
| <i>2.1 A constituição do corpus da pesquisa e os procedimentos metodológicos</i> | <i>22</i> |
| 3 CAPÍTULO III ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: PERSPECTIVAS E CONTROVÉRSIAS | 25 |
| <i>3.1 O ensino de Literatura nos documentos oficiais</i> | <i>25</i> |
| <i>3.2 O ensino de Literatura no Brasil: como formar um leitor competente?</i> | <i>30</i> |
| <i>3.3 O letramento literário: trilhando um novo caminho</i> | <i>36</i> |
| 4 CAPÍTULO IV LITERATURA: EXERCÍCIOS TEÓRICOS | 41 |
| <i>4.1 Compreendendo a Literatura: extensão e forma</i> | <i>41</i> |
| <i>4.2 Compreendendo a Literatura: funções</i> | <i>47</i> |
| <i>4.3 A teoria da literatura como campo disciplinar</i> | <i>49</i> |
| <i>4.4 Os gêneros literários: transformação e hibridismo</i> | <i>52</i> |
| <i>4.5 Existe uma teoria do conto?</i> | <i>55</i> |
| <i>4.5.1 “Quem conta um conto aumenta um ponto”: o narrador</i> | <i>60</i> |
| 5 CAPÍTULO V DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CAMINHO | 64 |
| <i>5.1 Análise comparativa das coleções</i> | <i>64</i> |

| | |
|--|------------|
| <i>5.2 Propostas de ensino: o conto nas coleções A e B</i> | <i>74</i> |
| <i>5.3 “Letrar” por meio do conto: uma nova proposta de ensino</i> | <i>107</i> |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 110 |
| REFERÊNCIAS | 113 |
| APÊNDICES | 118 |

INTRODUÇÃO

Propõe-se, nesta pesquisa, um estudo sobre o ensino do conto em livros didáticos do ensino médio, a saber: *Coleção Estudo – Língua Portuguesa* (2016), de Flávia Roque, volumes I, II, III e IV do 1º, 2º e 3º anos e *Português: contexto, interlocução e sentido* (2013), de Maria Luiza M. Abaurre, volumes I, II e III, denominadas, respectivamente, como A (rede particular – 2016) e B (rede pública – 2013). Ambas foram utilizadas por escolas da região de Montes Claros-MG. O problema central deste estudo refere-se à metodologia de ensino do conto em livros didáticos do ensino médio, uma vez que ele é trabalhado de uma maneira fragmentada, sendo utilizado como pretexto, na maioria das vezes, para seleção de itens gramaticais ou até mesmo para atividades de leitura e compreensão de textos.

Vale ressaltar que, tendo como base a pesquisa que foi desenvolvida, o ensino do conto em tais livros pode não atender ao que se propõe em relação ao estudo de contos, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 – nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM/2002 – nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM/2006 – e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2016 – o que, por sua vez, pode impossibilitar o processo de letramento literário como prática significativa de leitura.

Partindo do pressuposto de que o ensino de Literatura na escola é imprescindível para a formação de leitores e até mesmo cidadãos críticos e reflexivos, à medida que provoca no aluno o prazer pela leitura, analisou-se o ensino do conto em duas coleções didáticas de Língua Portuguesa do ensino médio da rede particular e pública, a fim de verificar como tal gênero é trabalhado. Considerando a relevância do letramento literário, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: como o ensino do conto é tratado nos livros didáticos? A forma como o conto é ensinado possibilita a concretização do letramento literário? Tais indagações proporcionam reflexões que nortearam a pesquisa acerca da escolarização adequada do ensino de Literatura na escola.

Nesse sentido, antes mesmo de tratar do conceito de letramento literário, faz-se necessário refletir a respeito da literatura enquanto objeto de ensino e instrumento de liberdade que deveria ser proposto nos currículos escolares. É preciso ressaltar que, segundo Antonio Candido (1995), ao refletir sobre o que seria a literatura, bem como a respeito do seu caráter humanizador, concluiu-se que a literatura é fundamental na vida do homem, visto que pode transformá-lo num sujeito mais humano, capaz de entender o mundo e a si mesmo.

É necessário salientar que o objetivo geral deste trabalho é investigar como se propõe o ensino do conto em livros didáticos do ensino médio. Há que se ressaltar que o ensino do conto e da literatura em materiais didáticos, em geral, acontece de modo fragmentado, primando pela periodização literária em detrimento da estrutura do texto. Além disso, como objetivos específicos, realizou-se a análise da transferência do suporte do conto para o livro didático, bem como a seleção do fragmento que compõe a lição das atividades de leitura e interpretação do conto. Com isso, pretendeu-se observar a possibilidade do desenvolvimento ou não do letramento literário por meio das propostas de ensino.

Essa pesquisa justifica-se porque o ensino do conto em livros didáticos do ensino médio deveria priorizar as características da literatura enquanto obra de arte verbal que conduz o indivíduo ao reconhecimento do mundo e de si mesmo. É habitual encontrar nos livros didáticos narrativas que, ao terem partes de seus textos transferidos para o livro, revelam a falta de uma determinada sequência que compõe o sentido global do texto como, por exemplo, o clímax ou a exposição.

Vale destacar que, para que o (a) aluno (a) possa compreender de modo adequado os textos literários com os quais lidará durante toda a sua vida, far-se-á necessário que as aulas de Literatura estejam articuladas com as práticas significativas de leitura na escola, a qual não é a única instituição responsável por propiciar o letramento literário. Há que se destacar que, segundo Rildo Cosson (2014a), o letramento inicia-se antes mesmo do processo de escolarização. Logo, o trabalho de leitura do texto literário deve envolver tanto o cânone literário quanto os textos ainda não canônicos, pois uma escolarização adequada da leitura literária pressupõe despertar o interesse do aluno (a) pela obra e pelo autor.

O interesse em pesquisar a metodologia de ensino do conto em livros didáticos surgiu da necessidade de compreender os motivos que levam os autores das coleções a utilizarem fragmentos de textos literários como pretexto para a seleção de itens gramaticais e como são estruturadas as questões de interpretação do texto literário. Observa-se, também, que há outros problemas recorrentes nas atividades desenvolvidas com textos literários, pois, na maioria das vezes, os trechos das narrativas são estudados sem uma preocupação em alcançar o letramento literário como prática social de leitura, ou mesmo o que se prevê nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM/2002, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM/2006 e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2016.

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e quanti-qualitativo: quantitativa devido à necessidade de seleção dos contos e de levantamento das características gerais das coleções; e

qualitativa em função da necessidade de se investigar os trechos dos contos, sua transposição para a coleção didática e de estudo dos exercícios de leitura e compreensão de textos. A análise qualitativa predomina sobre a quantitativa, pois as reflexões e análises sobre a metodologia do ensino do conto nas coleções didáticas escolhidas para a pesquisa foram realizadas por intermédio da pesquisa bibliográfica e documental sobre o ensino de literatura, a formação do leitor e o letramento literário.

Este trabalho é constituído por cinco capítulos. O primeiro capítulo trata de uma descrição das coleções didáticas em estudo a partir do emprego de tabelas, com o intuito de demonstrar como as coleções estão estruturadas. Já o segundo capítulo contém os procedimentos metodológicos que estruturam esta pesquisa, organizados da seguinte forma: 1. seleção dos contos nos manuais didáticos; 2. identificação das características gerais dos textos literários em análise; 3. investigação acerca da estrutura dos contos; 4. análise da transposição do conto de seu suporte original para o livro didático; 5. análise da proposta de atividades de leitura e compreensão dos contos.

O terceiro capítulo apresenta um estudo sobre os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa, como a LDBEN (1996), os PCNEM (2002), as OCEM (2006) e a BNCC (2016). Esse capítulo se estrutura como suporte para subsidiar a análise dos contos nos livros didáticos A e B, discutindo o ensino de literatura, a formação do leitor e o letramento literário. Já o quarto capítulo trata da concepção de literatura como ficção, assim como discute as suas funções. Ao tratar acerca do conto, foi necessário traçar um determinado percurso teórico sobre o termo, bem como sobre o narrador, o qual é um dos elementos recorrentes nas propostas de atividades relacionadas aos textos literários analisados nesta pesquisa.

Por último, no quinto capítulo, foi realizada uma análise comparativa das coleções por meio de tabelas e gráficos, a fim de verificar como os contos selecionados propiciariam a formação do leitor literário, a concretização do letramento literário e uma escolarização adequada da literatura como disciplina no ensino médio. O ensino de literatura deve estar articulado de tal modo que valorize a formação do leitor, assim como permita ao aluno construir sentidos a partir dos textos literários e de sua experiência com essa disciplina. Ao comparar as coleções, verificou-se a fragmentação dos contos, exercícios inadequados e explicações teóricas desnecessárias. Essa estrutura pode impossibilitar a efetivação do letramento literário no ensino médio.

Os resultados obtidos a partir das reflexões produzidas ao longo desta pesquisa podem contribuir para que os docentes da área de Linguagens e Códigos reflitam sobre o uso

adequado dos livros didáticos, mas também como a prática da leitura da literatura deve ser mediada pelo professor de modo a favorecer a concretização do letramento literário. Para isso, a fim de evitar que o aluno construa conceitos inadequados de texto literário e até mesmo de narrativa, é preciso que os materiais didáticos de Língua Portuguesa atentem para a adequação do texto literário e ao que, de fato, a literatura demanda enquanto disciplina que propicia ao leitor uma representação do mundo e de si mesmo.

1 CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

1.1 Descrição e análise das coleções: contexto, interlocução e sentido?

Cada um dos quatro volumes de cada ano da *Coleção Estudo – Língua Portuguesa* (2016), de Flávia Roque, da rede particular de ensino, divide-se em três partes, sendo que os quatro volumes do primeiro, segundo e terceiro anos se organizam como frentes A, B e C, denominadas, respectivamente, como Produção de Textos, Literatura e Gramática. As partes são independentes entre si, assim como as partes da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (2013), da rede pública, conforme mostra a Tabela 1, mais especificamente no item quatro.

Tabela 1 – Livro do Aluno – Coleção A X Coleção B

| 1º, 2º e 3º ANOS | | |
|--|--------------------|--------------|
| PERGUNTAS | Coleção A | Coleção B |
| | Volumes 1, 2, 3, 4 | Único |
| 1. A coleção está organizada em volumes únicos por ano? | Não | Sim |
| 2. A coleção está organizada em volumes por bimestre? | Sim | Não |
| 3. Cada volume da coleção está estruturado em Literatura, Gramática e Produção de Textos? | Sim | Sim |
| 4. As disciplinas de Literatura, Gramática e Produção de Textos são apresentadas separadamente em cada volume? | Sim | Sim |
| 5. As disciplinas de Literatura, Gramática e Produção de Textos dialogam entre si no decorrer de cada volume da coleção? | Não | Parcialmente |

Fonte: Autora, 2017.

A Tabela 1 demonstra que as coleções A e B se distinguem quanto aos itens um, dois e cinco, os quais remetem, respectivamente, à organização desses materiais em volumes únicos ou por bimestres no decorrer do ano letivo, bem como sobre o fato de as disciplinas se articularem em cada volume. Enquanto que na coleção A as frentes A, B e C não dialogam entre si, na coleção B isso acontece parcialmente.

Os capítulos de cada frente da coleção A se iniciam com um texto verbal e outro não-verbal, a fim de apresentar os conteúdos que são tratados no capítulo. Tais capítulos apresentam exercícios de fixação após cada conteúdo e, ao final, há também um conjunto de exercícios, com ênfase nos vestibulares das universidades brasileiras. Outra informação importante refere-se ao gabarito das questões que está disposto no final de cada capítulo, de cada volume da coleção, ou em ambos os casos.

Já o Manual do Professor contém as orientações e sugestões para os capítulos que se referem a cada disciplina, comentários e resoluções de questões, além de sugerir leituras complementares para o professor. O Manual está dividido em três partes sucintas. Embora a parte que trata das respostas das questões assuma preponderância em relação às outras, devido aos comentários serem extensos, ela não contempla as respostas de todas as atividades do livro didático.

Quanto aos livros da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* (2013), de Maria Luiza M. Abaurre, estes estão organizados em três partes, quais sejam: Literatura, Gramática e Produção de Textos, cujas unidades se subdividem em capítulos. Essas partes são independentes, mas em cada uma delas existe um boxe no decorrer de cada capítulo, com o intuito de articular o conteúdo com as suas respectivas habilidades e competências a serem desenvolvidas através dos temas em estudo pelos professores. Tais competências e habilidades estão expressas de modo mais detalhado ao final de cada volume no Manual do Professor.

As unidades são introduzidas por um texto verbal sucinto acerca do que será tratado nos capítulos seguintes juntamente com uma imagem que representa os temas relacionados a esse estudo específico, com os títulos dos capítulos também elencados ao lado do texto verbal ou não-verbal. Além da estruturação dos conteúdos de ensino, vale acrescentar como está estruturado o Manual do Professor, o qual subsidia a prática do professor quanto à utilização do referido material didático. Este Manual se organiza em quatro partes: a primeira vincula-se aos pressupostos teóricos; a segunda revela as competências e habilidades; a terceira se relaciona às propostas pedagógicas e a última diz respeito às respostas das atividades propostas.

Conforme demonstra a Tabela 2, o Manual do Professor se diferencia em ambas as coleções quanto aos itens dois, quatro, cinco, seis e sete.

Tabela 2 – Manual do Professor – Coleção A X Coleção B

| 1º, 2º e 3º ANOS | | |
|---|--------------------|--------------|
| PERGUNTAS | Coleção A | Coleção B |
| | Volumes 1, 2, 3, 4 | Único |
| 1. O Manual do Professor está dividido por partes das disciplinas? | Sim | Sim |
| 2. O Manual do Professor apresenta indicações de leituras que auxiliam a prática pedagógica do docente? | Sim | Parcialmente |
| 3. O Manual do Professor apresenta possíveis respostas referentes aos exercícios de cada unidade de estudo? | Sim | Sim |
| 4. O Manual do Professor indica possíveis referências bibliográficas para cada disciplina? | Não | Sim |

| | | |
|--|--------------|--------------|
| 5. O Manual do Professor sugere outras leituras para estudos complementares do professor? | Não | Sim |
| 6. O Manual do Professor organiza-se a partir de orientações sucintas acerca de cada capítulo trabalhado em cada disciplina? | Sim | Parcialmente |
| 7. Existe uma relação de coerência entre o Manual do Professor e o que é de fato ensinado no Livro do Aluno? | Parcialmente | Sim |
| 8. O Manual do Professor se compromete em apresentar as orientações adequadas quanto ao uso do livro didático? | Sim | Sim |

Fonte: Autora, 2017.

Em relação aos itens quatro e cinco que tratam, respectivamente, sobre possíveis referências bibliográficas para cada disciplina e indicação de leituras para estudos complementares do professor, se apresentam de modo distinto nas coleções A e B. Enquanto a primeira não contempla tais itens, a segunda já os apresenta. Quanto aos itens dois e seis, verifica-se que a coleção A sugere leituras que ajudam o professor em sua prática de sala de aula, assim como produz uma síntese em cada início de capítulo, o que, por sua vez, ocorre de modo parcial na coleção B. Já o item sete, que trata da coerência entre o livro do aluno e o Manual do Professor, apresenta-se de forma articulada na coleção B e parcialmente na coleção A.

Verifica-se que, nos livros para o ensino médio, a coleção A demonstra que não há recorrência da propagação de marcas ou editoras, o que já se apresenta, ainda que de forma parcial, na coleção B. Esta, no que concerne às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2011) e à tipologia, apresenta-as de modo adequado para o projeto gráfico do ensino médio. Por outro lado, tem-se a coleção A que contempla tais aspectos parcialmente.

Tabela 3 – Correção dos dados e procedimentos – Coleção A X Coleção B

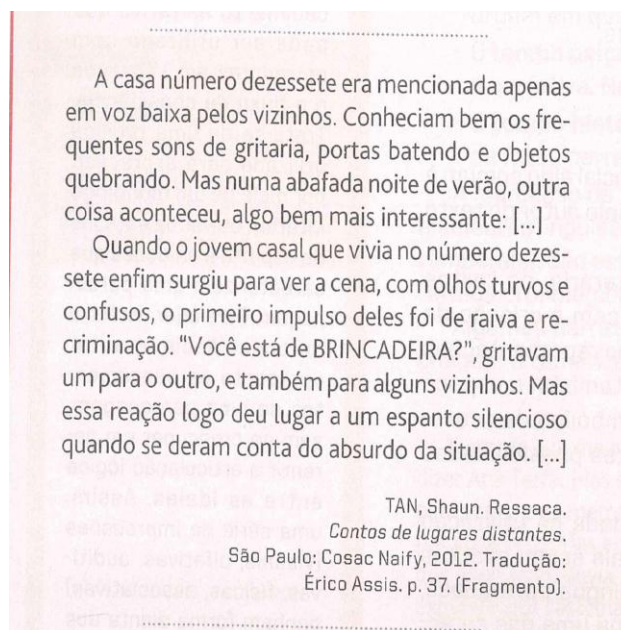
| 1º, 2º e 3º ANOS | | |
|--|--------------------|--------------|
| PERGUNTAS | Coleção A | Coleção B |
| | Volumes 1, 2, 3, 4 | Único |
| 1. As informações contidas na coletânea são atualizadas? | Sim | Sim |
| 2. Revela preconceitos? | Não | Não |
| 3. Apresenta violação de direitos? | Não | Não |
| 4. Proporciona doutrinação religiosa ou política? | Não | Não |
| 5. Existe a propagação de marcas, editoras ou produtos? | Não | Parcialmente |
| 6. O projeto gráfico é apropriado ao ensino médio no que se refere às normas da ABNT? | Parcialmente | Sim |
| 7. O projeto gráfico é apropriado ao ensino médio quanto à tipologia, tamanho de letra, sumário e titulação? | Parcialmente | Sim |

Fonte: Autora, 2017.

Após esse breve perfil das coleções, é necessário demonstrar que esses critérios de análise de livros didáticos foram produzidos para ambas, como já demonstramos nas Tabelas 1, 2 e 3, cuja finalidade é demonstrar a metodologia de ensino dos contos. A princípio, a caracterização das partes de cada volume desses materiais didáticos já revela algumas informações relevantes em relação aos questionamentos que orientam esta pesquisa, como o fato de que a caracterização desses livros didáticos atende ao que se propõe para o ensino de literatura previsto nos parâmetros legais.

Contudo, a parte sobre o estudo do conto apresenta uma proposta de atividade diferente. Vale salientar que os contos são apresentados de modo fragmentado em alguns momentos, o que dificulta o entendimento do aluno, assim como o letramento literário que é considerado tão relevante para o efetivo desenvolvimento do ensino de literatura na escola. Como exemplo dessa fragmentação, verifica-se um conto de mistério que, conforme está registrado no livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido* (2013), tem como autor Shaun Tan, cujo título é *Ressaca*:

Figura 1. Ressaca – Shaun Tan



Fonte: Coleção B – 3º ano – Vol. Único.

Nesse trecho faltam informações que são importantes para se compreender o texto literário, como, por exemplo, o fato de não informar sobre a exposição dos acontecimentos iniciais que geraram tal reação dos personagens. Esse tipo de apresentação dos textos é frequente no ensino do conto na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*.

Adiante, os dados também são expressos por meio de tabelas e gráficos, demonstrando a incidência da fragmentação dos contos, bem como as distorções que são decorrentes da transposição de um texto literário para o uso no livro didático, o que é recorrente nas duas coleções. Convém destacar que as categorias estipuladas, a seguir, para a análise dessas coleções didáticas contemplam: a proposta de ensino e aprendizagem para a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio, bem como os conteúdos curriculares e o ensino do conto.

2 CAPÍTULO II: PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem o intuito de contextualizar a pesquisa, por meio da constituição do *corpus* e dos materiais e métodos que alicerçam esta investigação sobre a metodologia de ensino do conto em livros didáticos do ensino médio de escolas das redes privadas e públicas da região de Montes Claros-MG, utilizados nos anos de 2016 e 2013. Pretende-se, também, verificar por meio da discussão dos resultados se as propostas de atividades de leitura e compreensão referentes ao ensino do conto nesses materiais didáticos atendem ao que se propõe em relação ao ensino de literatura expresso nos PCNEM, nas OCEM e na BNCC. Além disso, outro objetivo é comparar as duas coleções de livros didáticos, a fim de identificar os pontos de semelhança e diferença existentes no trabalho com o conto. Intenta-se, portanto, avaliar as atividades de leitura literária apresentadas nos livros didáticos, a fim de verificar se tais propostas visam de fato o pleno letramento literário.

2.1 A constituição do *corpus* da pesquisa e os procedimentos metodológicos

A escolha dos livros didáticos da *Coleção Estudo – Língua Portuguesa* (2016), de Flávia Roque, EM 1, EM 2, EM 3, volumes I, II, III e IV, doravante coleção A e *Português: contexto, interlocução e sentido* (2013), de Maria Luiza M. Abaurre, volumes I, II e III, denominada coleção B se deu mediante o interesse em pesquisar a forma que tais obras apresentam os contos, em sua maioria, de modo fragmentado. A partir daí, convém acrescentar que a primeira coleção atende aos critérios de escolha do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2015, assim como aos objetivos de trabalho previstos nos parâmetros oficiais para o ensino de Literatura, Gramática e Produção de Textos na escola.

Quanto à segunda coleção, utilizada pelos profissionais da área de Língua Portuguesa em escolas da rede de ensino particular, objetiva a formação do aluno para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, assim como os vestibulares ou processos seletivos das universidades brasileiras de um modo geral, independentemente de serem públicas ou privadas. Assim, os conteúdos de Produção de Texto, Literatura e Gramática, como estão expressos nos próprios volumes por ano, se organizam de tal modo para atingir os objetivos do ensino de Língua Portuguesa previstos nos documentos oficiais.

Como se trata de duas coleções, uma da rede privada de ensino e outra da rede pública, essa pesquisa faz uma análise comparativa entre elas, a fim de estabelecer um paralelo sobre a metodologia de ensino do conto em ambas, considerando os seus pontos de convergência e divergência. O propósito da comparação é descobrir se as propostas de ensino nos livros didáticos priorizam atividades que propiciem o pleno letramento literário e a formação do leitor, conforme preconizam os parâmetros oficiais.

É importante destacar que as propostas de leitura literária de atividades relacionadas ao texto literário podem não propiciar ou (não visam) o letramento literário nos manuais didáticos analisados, pois a transposição do texto literário para o suporte livro didático exige a fragmentação do texto, o que provoca uma impossibilidade de o leitor perceber todos os elementos da narrativa e, por extensão, de realizar uma leitura literária adequada. O letramento literário só se torna pleno, quando ocorre a escolarização apropriada da leitura literária que objetiva desenvolver no (a) aluno (a) o interesse pela obra e pelo autor.

No primeiro momento da pesquisa foi necessário selecionar os contos que são utilizados nos livros didáticos referidos anteriormente, objetivando analisar a metodologia de ensino do conto e, conseqüentemente, refletir acerca do ensino de literatura, da leitura literária e do letramento literário. É fundamental realçar que o texto literário conto foi escolhido para ser investigado nesta pesquisa, pois, além de ser um texto curto, apresenta uma dinamicidade e maior aproximação do leitor literário. Também convém esclarecer que, dentre os textos selecionados, fizemos um recorte de 19 contos para a análise devido à recorrência acerca de seu uso para explicação teórica de determinado elemento da narrativa, como o narrador, assim como pretexto para a seleção de itens gramaticais.

Quanto à metodologia, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e quanti-qualitativo, utilizando-se da análise documental. A investigação centrou-se na incidência e na forma como os contos aparecem nas coleções, bem como da interpretação dos dados coletados mediante as teorias selecionadas para fundamentação do trabalho. Contudo, vale destacar que, embora esta pesquisa seja quanti-qualitativa, a abordagem predominante é qualitativa, haja vista as próprias etapas de procedimentos técnicos relacionados a ela.

A forma como os contos são apresentados nos livros didáticos assume papel fundamental nesta pesquisa pelo fato de aparecerem ora fragmentados, ora na íntegra. Dessa forma, foram estipuladas as seguintes etapas para a coleta de dados:

- 1) Seleção dos contos nos livros didáticos;

- 2) Verificação de quais as características gerais dos livros didáticos (suporte em que o conto é veiculado, sua configuração geral, título e faixa etária etc.);
- 3) Exame da estrutura interna dos textos, de modo a identificar se estariam completos, se seriam contos ou partes de um romance, por exemplo;
- 4) Análise das adequações demandadas para a transposição do texto literário de seu suporte original para o livro didático;
- 5) Análise das propostas de leitura e as atividades de compreensão que são apresentadas no livro didático para o trabalho com o texto literário.

Em se tratando do tipo de pesquisa, convém defini-la quanto aos seus objetivos, procedimentos técnicos e análise de dados. A princípio, vale ressaltar que é uma pesquisa exploratória, cujo objetivo é buscar informações que sejam úteis ao pesquisador, com a finalidade de conhecer determinado assunto, possibilitando um entendimento mais geral sobre o tema.

O método adotado é o indutivo, o qual “[...] procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares.” (GIL, 2008, p. 10). Esse método apresenta grande relevância no que concerne aos estudos relacionados à área da educação, principalmente no caso desta pesquisa, uma vez que trata de investigar o ensino do conto em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Para atingir aos objetivos desta pesquisa, produzimos critérios para análise das coleções didáticas que se encontram no anexo da dissertação. Esse roteiro está subdividido em quatro itens que contemplam, respectivamente, os seguintes assuntos: livro do aluno e manual do professor; proposta para a Língua Portuguesa no ensino médio; conteúdos curriculares e proposta de ensino e aprendizagem; correção dos dados e procedimentos. Tais partes se organizam através de algumas perguntas que norteiam a análise, assim como apresentam uma escala com quatro níveis, quais sejam: 1. sim; 2. não; 3. parcialmente; 4. sempre. As respostas de cada questionamento subsidiam o estudo comparativo das coleções didáticas A e B.

Após esses critérios, reunimos as informações coletadas em tabelas que demonstram a cada volume por ano no caso da coleção A e nos volumes únicos da B que a incidência das respostas traça o percurso das análises em relação ao ensino de literatura. Foi necessário, também, criarmos gráficos no formato de colunas que se tornaram de grande valia para este estudo, porque apontam para as diferenças e semelhanças existentes no que se referem ao ensino do conto nos livros analisados de modo mais explícito.

3 CAPÍTULO III: ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO: PERSPECTIVAS E CONTROVÉRSIAS

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2015, p. 150).

Este capítulo apresenta um estudo sobre o ensino de literatura, envolvendo as questões que se referem ao processo de leitura e à formação do leitor literário, cuja escolarização adequada promove a concretização do letramento literário no ensino médio. Contudo, como esse letramento envolve práticas sociais de leitura e escrita, ele encontra fundamentação no que tange às finalidades para o ensino de literatura no ensino médio, através dos seguintes documentos oficiais que regem tal prática: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2002), Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (2006), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016) e Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2015). No caso do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, nosso intuito é expor as reflexões em torno do livro didático de Língua Portuguesa, o qual apresenta o ensino do conto que é objeto de estudo desta pesquisa.

3.1 O ensino de Literatura nos documentos oficiais

Levando-se em consideração que esta pesquisa trata do ensino do conto em livros didáticos, torna-se relevante salientar algumas questões básicas relacionadas ao conceito de currículo, tendo em vista sua relevância nos documentos oficiais. Embora esse estudo vise à análise desses parâmetros, é preciso comentar sobre o currículo para fins de contextualizar o campo no qual se inserem as legislações que regem o que deve ser ensinado no ensino médio.

Tomaz Tadeu da Silva (2015) esclarece que o currículo pode ser de dois tipos: oculto ou implícito e oficial ou explícito. O primeiro diz respeito ao agrupamento de normas sociais e aos princípios que são transmitidos pelo espaço escolar que contribuem para a formação da subjetividade do aluno, como aprendizagem de atitudes e valores; organização do tempo e do ambiente escolar. Já o currículo explícito é estabelecido pelos documentos

oficiais que determinam o funcionamento da escola, como o projeto político pedagógico e outros documentos que regem a prática educativa.

No caso desta pesquisa, analisaremos o currículo explícito que prevê os conteúdos que o professor de literatura deve seguir em sala de aula, a fim de garantir a efetividade de tal ensino. No entanto, é preciso pensar, conforme Silva (2015, p. 15), que o currículo “[...] é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (SILVA, 2015, p. 15).

Retomando a noção de currículo oculto, a partir dos estudos de Silva (2015, p. 78), é possível depreender que os alunos aprendem por meio das atitudes que devem ser seguidas e lhes são apresentadas na sala de aula e/ou na escola pelo professor e pela própria estrutura de ensino, a partir daquilo que é considerado conveniente pela sociedade. Isso pode se relacionar, por exemplo, ao fato de o letramento literário se tornar impossibilitado no ensino médio, porque esse currículo contribui para a aprendizagem tradicional quanto ao ensino de literatura nos níveis fundamental e médio. Acrescenta-se, ainda, que a perspectiva de ensino tradicional tende a não propiciar a construção literária de sentidos no campo da literatura, tendo em vista que essa disciplina é ensinada de tal modo nos materiais didáticos que dificulta o processo que leva o leitor a chegar a essa apropriação do texto literário.

O importante é observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDBEN) de nº 9.394/1996, em seu artigo 35 apresenta as finalidades do ensino médio, cujo inciso III trata da formação humana e do pensamento crítico e reflexivo do aluno, o que, por sua vez, coaduna com o que discute Antonio Candido (1995) sobre o caráter humanizador da literatura, ao afirmar que ela conduz o homem à reflexão, fazendo com que ele se torne mais questionador, compreensivo consigo mesmo e com a sociedade. Ademais, esse objetivo expresso na LDBEN nº 9.394/96 também corrobora o que está descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio² (2002), ao indicar que o ensino de literatura deve priorizar a formação do leitor e tratar dos autores, relacionando as obras aos estilos de época.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de literatura no que se refere, especificamente, ao contexto sociocultural, a fruição é apresentada nos PCNEM da seguinte maneira:

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de nº 9.394, promulgada em 20/12/1996, cuja autoria é do senador Darcy Ribeiro, tem como finalidade nortear a educação pública brasileira pelas seguintes instâncias: União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. (LDBEN/ 9.394, 1996, art. 8º).

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio é fruto de pesquisas de vários professores e especialistas da área de educação, cujo objetivo está em subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula, pois as disciplinas em suas respectivas áreas de concentração visam atender à escola em sua totalidade. Além disso, pretende contribuir para a organização das reformas implementadas pela LDBEN (1996) e pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE. (PCNEM, 2002, p. 7).

Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. (PCNEM, 2002, p. 67).

Esse fragmento apresenta, pois, duas questões de grande relevância suscitadas tanto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio³ (2006), quanto nos estudos de Antonio Candido (1995) sobre o processo de humanização da literatura. A princípio, as OCEM (2006, p. 59) revelam que o valor estético das obras literárias não pode ser confundido com a diversão ou a atividade lúdica, assim como os textos que promovem “[...] prazer estético obrigatoriamente são densos, difíceis de serem compreendidos, eruditos”. Dessa forma, a experiência estética é sentida pelo leitor na medida em que “quanto mais profundamente [...] se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico [...] e humanizado será.” (OCEM, 2006, p. 60).

Ao reivindicar os direitos humanos há que se reclamar de diversos aspectos que garantam a todos os seres humanos o acesso a distintos produtos culturais, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 1995, p. 263). Os PCNEM (2002) também destacam que a fruição é outra finalidade em relação ao ensino de literatura.

A fruição é necessária e deve fundamentar o trabalho com a literatura no ensino médio. Mas, como bem destaca as OCEM (2006), é necessário organizar o ensino de tal modo que valorize a leitura integral de obras literárias, a fim de garantir que a partir delas se ampliem as possibilidades de estudo da tradição literária por meio da própria obra e não de possíveis resumos que condensam apenas alguns aspectos da literatura que consideram como aqueles que são mais importantes. É preciso permitir ao leitor, também orientado pelo professor de literatura, a escolha do livro que represente o estranhamento a que se propõe a própria literatura enquanto arte, fruição.

As OCEM (2006) priorizam o estudo sobre o ensino de literatura, apontando para as questões de ordem da escolarização adequada de tal disciplina no ensino médio, pois trata da leitura literária e de suas implicações tanto no caso da formação de leitores quanto na

³ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio resultam do processo de reflexão entre os Sistemas Estaduais de Educação, com o intuito de estabelecer um diálogo entre os professores e as escolas acerca da prática em sala de aula. (OCEM, 2006, p. 5).

função do professor de literatura. Esse documento oficial faz uma crítica à grande diferença que se observa do ensino fundamental para o médio em relação ao ensino de literatura.

Os PCNEM (2002) estipulam para o ensino médio, por exemplo, que as obras literárias de modo geral devem ser estudadas através da marcação de períodos literários ou estilos de época. Também trata do uso de manuais didáticos que estruturam os textos literários por meio de fragmentos que, por sua vez, não condensam a integralidade da obra em estudo. Nos livros didáticos analisados, as propostas de atividades com contos acabam prejudicadas em função da fragmentação do texto.

Urgente é, pois, a reflexão sobre o letramento literário, à medida que ele depende, para sua concretização, de que o leitor se aproprie das práticas sociais, como a aprendizagem da leitura e da escrita, que o levem à construção dos sentidos expressos em textos literários. Todavia, segundo o que propõem as OCEM, “[...] parece que a escola tem sistematicamente desconsiderado essas práticas sociais de leitura, produzindo-se nela um fenômeno que contraria seus objetivos mais caros, isto é, obriga ao afastamento e à rejeição do aluno em relação ao texto literário.” (OCEM, 2006, p. 71). As práticas de leitura literária devem ser reorganizadas de modo que o livro didático não seja o único suporte para tal prática em sala de aula, embora ele seja um recurso importante. Em um país marcado pela desigualdade social, o livro didático, muitas vezes, é o único material que professores e alunos podem acessar.

É importante mencionar, entretanto, que de acordo com as OCEM (2006), o livro didático transmite “[...] formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar, [...] prevalecendo um modelo artificial [...] de leitura do texto literário.” (OCEM, 2006, p. 72-73). Um dos papéis do professor de literatura, portanto, é o de selecionar a leitura integral de obras que valorizem tanto a tradição literária quanto as obras literárias contemporâneas, com o intuito de tentar superar a artificialidade da leitura literária.

Essa discussão também vem à tona na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular⁴ –BNCC/2016 – aprovada em 2016, objetivando a qualidade da educação, ao enfatizar que o letramento literário deve seguir para além da educação infantil até o ensino médio. A BNCC (2016) valoriza o letramento literário, pois afirma em um de seus eixos o

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica foi criada em 2016 pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com pesquisadores de várias áreas de diversas universidades do Brasil, cujo propósito é apontar os direcionamentos para a educação nacional, tendo como princípio o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). (BNCC, 2016, p. 24).

letramento e a capacidade de aprender. Ainda apresenta, dentre os objetivos de Literatura, os seguintes:

- A leitura do texto literário deve estar no centro das aulas de literatura, reposicionando os estudos teóricos. Importa, em primeiro lugar, que os/as estudantes envolvam-se em dinâmicas diversas de leitura que lhes possibilitem vivenciar experiências literárias formativas e também conhecer a literatura de seu país. Essa formação envolve vincular os textos lidos ao seu contexto de produção - e aí entram, por exemplo, os estudos históricos - e deve possibilitar que o/a estudante reflita, no interior das práticas de leitura, sobre o próprio processo de constituição da literatura brasileira. Esse percurso não pode ser feito sem a leitura de autores do cânone ocidental, sobretudo da literatura portuguesa.
- As práticas de leitura do texto literário devem envolver reflexão em torno das escolhas linguístico-discursivas e estéticas envolvidas na tessitura de um texto. (BNCC, 2016, p. 507).

Tais finalidades demonstram que o ensino de literatura deve favorecer a fruição estética dos textos literários, assim como o estudo do cânone ocidental, ideia referendada nas OCEM (2006) e nos PCNEM (2002). Além disso, a BNCC (2016) determina a formação de um leitor independente, capaz de estabelecer articulações críticas e reflexivas sobre qualquer texto literário, portanto a finalidade essencial do ensino de literatura, segundo a BNCC (2016, p. 508), é a formação do leitor.

As propostas da BNCC para o estudo das obras literárias no ensino médio enfatizam a necessidade de se iniciar por aquelas que são contemporâneas, dando sequência com os textos representativos da tradição literária. Igualmente é importante prestigiar o estudo das obras regionais do Brasil, assim como a leitura de obras de outros países como, por exemplo, as dos autores africanos que têm como idioma oficial a língua portuguesa (BNCC, 2016, 508). Tanto a BNCC (2016), quanto a LDBEN (1996), os PCNEM (2002) e as OCEM (2006) priorizam a formação do leitor literário.

É relevante também atentar para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2015⁵ – em virtude dos questionamentos feitos nesta pesquisa sobre o modo como os manuais didáticos apresentam a literatura no ensino médio. Uma das questões que se deve discutir diz respeito à qualidade dos livros didáticos, como observa Marco Antônio Silva (2012), pois é preciso levar em consideração que os textos literários possibilitariam a construção do leitor literário e, conseqüentemente, o letramento literário. É por isso que o PNLD passa por constantes reformulações, com o objetivo de atender às demandas previstas pelos parâmetros oficiais.

⁵ O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, criado em 1985, objetiva ofertar livros didáticos gratuitos para todos os alunos dos ensinos fundamental e médio da rede pública brasileira, cuja distribuição fica sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. (PNLD/FNDE, 2017).

Conforme alerta Kazumi Munakata (2012), existe uma estreita relação entre os livros didáticos e a própria instituição escolar que é responsável pelo crescimento do mercado de livros didáticos, tornando-os cada vez mais uma mercadoria de ordem cultural. Para Elizabeth Macedo (2004), os livros são “[...] produtos culturais que devem ser entendidos como o resultado complexo de interações mediadas por questões econômicas, sociais e culturais.” (MACEDO, 2004, p. 106). Ao tratar o livro, o qual também está inserido no campo do currículo, a autora demonstra que esse material apresenta conteúdos que devem ser apreendidos por meio do conjunto de ações expressas pelos dispositivos culturais.

Por conseguinte, é urgente a necessidade de se repensar as propostas dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino de literatura, proposta desta pesquisa, que analisa se o letramento literário é favorecido pela metodologia de ensino dos contos. Necessário é ratificar que, conforme esclarecem as OCEM (2006), as produções literárias devem ocupar lugar relevante no ensino de literatura na escola.

3.2 O ensino de Literatura: como formar um leitor competente?

Segundo Regina Zilberman (1991), o ato de ler foi ampliado a partir do século XVIII, com a disseminação das ideias iluministas. Nesse período, o livro era valorizado como instrumento de cultura, sendo utilizado para questionar os preceitos da nobreza. É com os iluministas que se começa a reflexão sobre a leitura, consequentemente, “[...] o ingresso do indivíduo na vida comunitária coincide com o momento em que ele começa a frequentar a escola e aprender a ler.” (ZILBERMAN, 1991, p. 18).

Sobre o processo de leitura, Regina Zilberman (1991) ressalta que os governos em que há participação popular precisam da escola como entidade que proporcione o letramento literário. A partir do século XVIII, a cultura do homem passou a ser entendida não como algo único e fechado em si mesmo, mas como um bem que possibilita a ascensão social e política. Os objetos da cultura, então, estariam ao alcance de todas as pessoas, sendo-lhes facultado o acesso ao conhecimento; a leitura e o livro proporcionariam mudanças na sociedade.

Na contemporaneidade, autores como Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001), Rildo Cosson (2014b) e Anne-Marie Chartier (1995) discutem os efeitos proporcionados pela leitura tanto na formação do leitor quanto no ensino de literatura. Enquanto a primeira autora estuda o processo de leitura do ponto de vista dialógico, Cosson entende a leitura como um

processo de compartilhamento e Chartier, por sua vez, apresenta estratégias de leitura compatíveis com o mundo moderno.

Levando-se em consideração o diálogo que o texto literário estabelece com o leitor, Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001) enfatiza a perspectiva interacionista da leitura que se constitui através da construção de sentidos, numa relação dialógica entre autor, texto e leitor. Para a autora, o texto não existe sem a leitura e tal prática compõe todas as disciplinas do currículo escolar. Assim, aprender a ler e a escrever é um recurso fundamental para acesso aos conteúdos curriculares, o que se dá por meio do processo de letramento.

De acordo com Delaine Cafiero (2005, p.17), “[...] leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura.”. A afirmativa da autora demonstra que o leitor não só está decodificando o texto lido, mas também estabelecendo conexões de sentido que ocorrem em determinados contextos de comunicação. Essa leitura passa a ser eficaz na aula, quando o aluno aprende a lidar com ela como um processo de interação.

Por outro lado, Rildo Cosson (2014b) chama a atenção para o fato de que a escola não é a única fonte de formação cultural, mas sim a capacidade de leitura é que produz as contribuições necessárias para tal formação. Com isso, o autor ressalta que “saber ler, apropriar-se da escrita, [...] lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive.” (COSSON, 2014b, 33). É por isso que, para ele, o ato de ler possibilita o diálogo entre o texto e o leitor. “A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social.” (COSSON, 2014b, p. 36). É na escola que se aprende a partilhar e a construir os processos de leitura.

Em relação às leituras determinadas pelos livros didáticos, Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001) assegura que os textos dessas coleções servem de suporte para o estudo de outros itens que, na maioria das vezes, não levam à construção do sentido do próprio texto em sua integralidade. Para a autora, o uso dos livros didáticos também tem o propósito de manter os alunos na realização de trabalhos e/ou exercícios, a fim de reduzir o excesso de trabalho do professor. A leitura crítica fica prejudicada com esse uso como exercício devido à fragmentação dos textos literários, assim como a formação geral da base curricular desses alunos, pois tais livros didáticos, produzidos em larga escala no Brasil, se instauram na educação escolar como se fossem os parâmetros para o ensino dos conteúdos curriculares.

É necessário pensar, então, sobre a formação do leitor e sobre as estratégias de leitura que também visam sua formação. De acordo com Anne-Marie Chartier, para se tornar um leitor é preciso

[...] ingressar no universo de textos, aberto a todos os frequentadores perseverantes: questão de treino, de gosto e de boa vontade cultural. Questão de meio também, pois para se adquirir este gosto de ler é preciso ainda ter ao alcance uma oferta de leitura abundante e adaptada. (CHARTIER, 1995, p. 21).

As estratégias de leitura estariam voltadas para as técnicas que visam a compreensão da leitura de variados textos. Para se formarem como leitores, os alunos necessitam de um tempo maior de leitura autônoma em sala de aula, assim como a inserção de todos os suportes de leituras na escola, a partir do uso de textos de gêneros diversos: artigos de jornais, cartazes, bulas de remédio, dentre outros. Portanto, a atuação do professor é imprescindível porque a ele cabe estimular a prática de leitura.

Assim como Anne-Marie Chartier (1995) chama a atenção para a importância da leitura enquanto função social e do leitor como alguém que necessita do contato com os mais variados textos para se tornar um leitor competente. Michèle Petit (2008) entende a leitura como processo que pode ajudar as pessoas a se construírem: a aproximação do leitor com o livro pode transformá-lo. “Frequentemente, torna-se um leitor porque se viu um parente, um adulto querido mergulhado em livros, [...]; nesse aspecto, a leitura é, desde então, percebida como um meio de se unir a ele e de se apropriar das virtudes que lhes eram atribuídas.” (PETIT, 2008, p.19).

Ainda que existam algumas controvérsias nesse sentido, percebe-se que a formação do leitor literário está intimamente relacionada ao papel do professor, como afirma Marta Moraes da Costa (2009), visto que essa formação atravessa todos os níveis da escola. Para a autora, o campo de significação da leitura está relacionado às atitudes de independência e segurança que ela pode promover. Além disso, o leitor dá vida e força ao livro, haja vista que este não está fechado em si mesmo. A construção de sentidos variados para os textos provém da capacidade de inferências do leitor.

Mas, como se pode formar um leitor competente? Conforme explica Rildo Cosson (2014b, p. 48), para desenvolver a capacidade da leitura é preciso ler de modo formativo, o que se concretiza à medida que o indivíduo realiza leituras de textos distintos, de várias maneiras. Esse leitor, no ato da leitura, também a avalia. E como se forma o leitor literário? Como a escola ensina literatura?

Regina Zilberman (1990) explica que a literatura é muito importante para a escola, porque é uma das poucas criações artísticas a integrarem o seu currículo. O seu ensino está alicerçado em dois eixos: conhecer a norma linguística e a história literária nacional. O papel da escola, atualmente, em relação ao ensino de literatura, está centrado na assimilação da tradição literária. No entanto, vale realçar que a literatura é aquilo que o seu ensino promove: o diálogo, que deve ser promovido pelo professor, o mediador desse processo, que propicia a interação entre os leitores e valoriza o conhecimento prévio do aluno leitor.

Essa ideia de que o ensino de literatura deve ser dialógico é algo que faz parte das preocupações de Tzvetan Todorov (2010, p. 8), ao tratar do perigo que cerca a literatura “[...] o de não ter poder algum, o de não mais participar da formação cultural do indivíduo, do cidadão.”. A literatura estaria em perigo, sobretudo, porque é apresentada de forma inadequada ao estudante, pois o seu ensino centra atenção na teoria da literatura e não no próprio texto literário. Além disso, o aluno considera que a literatura é muito mais uma matéria a ser estudada na escola do que propriamente o conhecimento de mundo que se constrói. Cabe à escola o papel de modificar esse cenário, trazendo para as aulas de literatura uma valorização do prazer do texto.

De acordo com Caio Meira (2010, p. 11), qual seria, então, a reivindicação do texto literário? “[...] o que Todorov reivindica é que o texto literário volte a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional (e, por conseguinte, da nossa formação como cidadãos), em especial nos cursos de literatura.”. O texto literário deve ser, portanto, o eixo central no ensino de literatura, mas não por meio de escolas ou períodos literários, e sim vinculado àquilo que, de fato, é importante para a vida do aluno, como a experiência literária e o valor estético.

A literatura propicia aos jovens estudantes a compreensão daquilo que acontece no mundo e em si mesmo. “O conhecimento de literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.” (TODOROV, 2010, p. 33). É preciso pensar, igualmente, no papel da universidade, pois mesmo apresentando reflexões distintas em relação à literatura, “o ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos.” (TODOROV, 2010, p. 41).

A literatura no ensino médio é apresentada ao aluno como disciplina curricular que visa atender às expectativas do vestibular. Além disso, essa disciplina privilegia a literatura brasileira em detrimento da portuguesa e prioriza a evolução histórica da literatura.

Segundo Regina Zilberman (1991), os professores, então, se veem diante de duas possibilidades: ou ensinam essa disciplina somente para o vestibular ou resgatam a formação humanística.

Outra questão importante, segundo Leyla Perrone-Moisés (2000), é que a maioria dos professores trabalha muito mais com os textos literários contemporâneos de massa, do que propriamente com os textos literários propostos pelos currículos. Essa seria uma tática utilizada pelos professores para despertar o gosto pela leitura e o poder de criação em seus alunos. Todavia, tais professores não podem se esquecer de que o cânone literário representa o acesso à cultura. Neste sentido, “[...] os currículos escolares, até segunda ordem, devem permitir aos alunos o conhecimento de sua própria tradição cultural, assim como a de outras culturas.” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 350).

Para que o processo de ensino e aprendizagem de literatura seja profícuo, é preciso que os professores trabalhem com o cânone literário, a fim de possibilitar o acesso dos alunos a todos os tipos de textos literários. Conhecer a tradição literária também é importante para o processo de escolarização da leitura literária que, tratada de modo efetivo, promove o letramento literário. A escolarização da literatura, para Magda Soares (1999), apresenta dois pontos importantes: a didatização dessa disciplina e a sua produção e consumo para a escola.

Ao tratar do termo “escolarização”, Magda Soares (1999) o faz com o intuito de demonstrar que esse vocábulo se relaciona com a construção de saberes, os quais estão vinculados aos currículos e programas escolares. A escola é, pois, uma instituição que se organiza por meio dos procedimentos formalizados de ensino, dentre outras tarefas que a constituem, tornando o conhecimento escolarizado. Vale realçar que a literatura se torna escolarizada, uma vez que faz parte desse meio escolar. Em contraposição, a autora defende que

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 1999, p. 22, grifo da autora).

Para entender o atual modelo de ensino da literatura na escola, é necessário conhecer as principais instâncias de sua escolarização: a biblioteca, o estudo de livros literários, bem como a leitura e estudo de textos. A biblioteca escolariza a literatura por meio de alguns critérios e práticas, como: selecionar os livros a serem lidos pelos alunos, socializar a literatura, reservar um tempo e organizar estratégias para fixar a leitura, dentre outros. O estudo dos textos literários, na maioria das vezes, é transformado em mero cumprimento de

tarefas determinadas pelos professores. Observa-se, nesse caso, que a literatura precisa ser escolarizada de modo adequado, porque é nesse espaço em que se desenvolve a leitura literária. (SOARES, 1999, p. 23-24).

Quanto à leitura e estudo de textos na escola, ou terceira instância de escolarização da literatura, as propostas se estruturam em torno de “[...] fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados.” (SOARES, 1999, p. 25). Esta prática leva a uma escolarização inadequada da literatura, dada a seleção dos fragmentos de texto que são colocados no livro didático, assim como a transposição de um suporte literário para o didático. Além disso, convém ressaltar que

[...] é a muito frequente ausência, nos livros didáticos, de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto: o texto torna-se independente da obra a que pertence, desapropria-se o autor de seu texto – mais uma forma de escolarização inadequada da literatura; uma escolarização adequada desenvolveria no aluno o conceito de autoria, de obra, de fragmento de obra. (SOARES, 1999, p. 29).

Essa afirmação da autora demonstra os problemas que ocorrem com a utilização dos textos literários nos livros didáticos. Há outros, como a falta de critérios para selecionar autores e obras ou até mesmo o fato de alguns textos serem alterados pelo próprio autor do livro didático. É o caso das narrativas que, apresentadas em partes no livro didático, revelam a falta de uma determinada sequência que compõe o sentido do texto literário, como o clímax ou a exposição. “Torna-se, assim, difícil retirar, de uma narrativa, um fragmento que conserve, em si, todos os ciclos de uma narrativa; a consequência dessa dificuldade é que os fragmentos de narrativas apresentados nos livros didáticos são quase sempre pseudotextos [...]”. (SOARES, 1999, p. 31).

Ao ler apenas os fragmentos de textos em livros didáticos, o aluno acaba construindo conceitos inadequados de texto e de narrativa. Outra questão que Magda Soares (1999) discute diz respeito ao título da obra no fragmento selecionado, que nem sempre é adequado para aquele determinado trecho. Também há outros problemas, como a mudança de gênero que pode ocorrer ao se transferir o texto literário para o livro didático, transformando-o, na maioria das vezes, em textos informativos.

Como estabelecer, então, a diferença entre a escolarização adequada e a inadequada de literatura? Segundo Magda Soares (1999, p. 47),

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa,

falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Enquanto a escolarização adequada torna a leitura literária mais próxima do leitor, a escolarização inadequada o distancia do texto. Como bem destaca Ezequiel Theodoro da Silva (1990, p. 52), “o problema não está com a literatura nem com a educação; o problema está com o ensino da literatura ou, mais especificamente, com as pedagogias que [...] tentam sustentar a formação de leitores no contexto das escolas.”. Ao didatizar as leituras literárias, a instituição de ensino pode inviabilizar a formação de leitores literários.

Desse modo, falar sobre o ensino de literatura é o mesmo que refletir acerca das variadas experiências de leituras que o aluno pode ter ao longo de sua vida. Tal ensino possui grande relevância para esse aluno, porque a literatura é uma arte verbal que nos faz compreender o outro e a nós mesmos. Esse é um dos motivos pelos quais se torna necessário pensar na escolarização da literatura realizada no ensino médio atualmente, com o intuito de priorizar o letramento literário. Urge a necessidade de se alterar os caminhos da escolarização da literatura.

3.3 O letramento literário: trilhando um novo caminho

A discussão sobre letramento literário será baseada nos trabalhos de Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, 2014a, 2014b) e Egon de Oliveira Rangel (2003). O objetivo é propiciar o entendimento sobre os mecanismos de construção da leitura literária no âmbito da escola e da sociedade de um modo geral. Esses autores demonstram que o letramento literário não está somente na escola, mas envolve toda a vida do ser humano.

De acordo com os estudos de Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), o letramento literário se desenvolve mediante as práticas sociais de escrita. Contudo, os autores defendem que, por meio da ideia de letramento em sua pluralidade, o letramento literário seria a apropriação da literatura como um processo que constrói sentidos literários. Ademais, o letramento literário se apresenta na escola em razão das condições em que a própria literatura enquanto disciplina curricular está envolvida. Muito se discute sobre o que se deve ensinar sobre literatura na escola, mas algumas propostas de estudo acabam se voltando para o que é considerado mais importante pela cultura dominante.

Assim, segundo Paulino e Cosson (2009, p. 67), é preciso alterar esse quadro, uma vez que o letramento literário pode ser conceituado como “[...] o processo de apropriação da

literatura enquanto construção literária de sentidos.”. É de competência da escola e do professor promover o letramento, os quais devem possibilitar ocasiões propícias de leitura. Quais seriam, nesse caso, possíveis práticas que favoreceriam a concretização do letramento literário? A princípio, faz-se necessário criar um grupo de leitores no sentido de promover a divulgação dos textos literários, assim como propor estratégias que reforcem a aproximação do aluno com a literatura como, por exemplo, exercícios de leitura e releitura de textos literários, reconto e reescrita dos textos narrativos, dramatização de textos, traduções intersemióticas dos textos e atividades que favoreçam a aproximação do texto literário com outras manifestações artísticas.

Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) destacam outras práticas que se relacionam às contribuições críticas sobre o letramento literário que partem do professor para o aluno. Os autores propõem outras práticas, com o objetivo de se concretizar o letramento literário na escola, quais sejam: a intervenção crítica e a escrita como interação na aula de literatura. A primeira se desdobra na função do professor que deve estar preparado para conduzir os conhecimentos culturais do próprio aluno sobre literatura, com o intuito de formar o repertório literário desse educando. Já a segunda pode ser exemplificada através de paráfrases e paródias que promovam o diálogo criativo do aluno com o texto literário.

Assim como Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), Egon de Oliveira Rangel (2003) também acredita que o letramento literário seja condição necessária para a leitura literária, assim como esse letramento faz uma abordagem das noções históricas e culturais da leitura e da escrita. O livro didático, por exemplo, inclusive o de língua portuguesa, tornou-se um instrumento do letramento, pois para a maioria dos brasileiros, é a principal fonte de acesso à escrita. Alguns professores e alunos consideram o livro didático de português como representante da cultura letrada, logo há uma necessidade premente de reavaliar a composição dos livros didáticos e a prática do professor.

Partindo de tais afirmativas, questionamos: o ensino de literatura está promovendo a formação do leitor literário na escola brasileira? Essa dúvida surge em meio às discussões que foram aqui levantadas a fim de propiciar uma reflexão sobre o trabalho com a literatura no ensino médio, bem como o efetivo letramento literário tão importante para a escolarização da leitura literária.

Como bem destaca Rildo Cosson (2014b), com o propósito de atingir à democratização dos bens culturais, a literatura deve possibilitar o estudo dos textos literários por meio de outros instrumentos que não sejam tão somente as obras literárias, como filmes, programas de televisão, etc, o que torna a literatura mais próxima do mundo dos jovens

estudantes. A literatura eletrônica, por exemplo, conjuga os textos literários híbridos ao espaço digital. Acrescenta-se, ainda, que

[...] a literatura está muito presente na vida dos jovens, mas não na leitura das obras literárias, como se poderia supor pelo interesse e conhecimento que manifestam a respeito de textos canônicos e outras formas de ficção, mas sim no apagamento que promovem entre o ler e o criar o texto literário. (COSSON, 2014b, p. 22).

Observa-se que a literatura faz parte das vivências dos jovens pelo fato de eles lerem textos literários e não especificamente as obras literárias. Todavia, convém ressaltar que o cânone literário também tem grande relevância para o ensino de literatura na escola devido à herança cultural representada nas obras literárias, assim como a leitura de textos contemporâneos não podem levar à perda da historicidade da cultura e da língua nos textos literários.

Nessa perspectiva, Rildo Cosson (2014a, p. 34) declara que “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.”. O professor, nesse caso, atuaria como mediador entre o que o aluno conhece e aquilo que desconhece, possibilitando ampliar o seu campo de leituras, isto é, promover a diversidade. Delaine Cafiero (2005) também considera que é de competência do professor de língua portuguesa, assim como de todos os professores de outras disciplinas, propor estratégias que visem ao desenvolvimento da leitura do aluno. Além disso, a autora defende que esse estudante precisa aprender a leitura como processo, pois “[...] ele precisa realizar atividades que o ajudem a tornar-se consciente de algumas estratégias e aprender a monitorar seu próprio processo e ao mesmo tempo precisa ver a leitura como processo de interação.” (CAFIERO, 2005, p. 48).

Ao refletir sobre o processo de leitura, Rildo Cosson (2014a) enfatiza que o leitor e o texto são peças fundamentais nesse processo de leitura: o que ocorre é um verdadeiro diálogo entre autor e leitor, tendo como veículo o texto. Existem três ações que fazem parte do processo de leitura, quais sejam: a primeira é a antecipação que se dá por intermédio das atividades que o leitor realiza antes mesmo de entrar no texto; a segunda etapa diz respeito à decifração, quando o leitor penetra no texto a partir das letras e das palavras e a terceira ação concerne à interpretação, a qual “[...] o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2014a, p. 41). Interpretar é o mesmo que dialogar com o texto, cujo limite é o contexto. As três ações que envolvem a leitura norteiam o letramento literário.

O ensino de literatura segue três tipos de aprendizagem:

[...] a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2014a, p. 47).

Verifica-se que dentre as três aprendizagens as que mais se aproximam das aulas de literatura atualmente são as duas últimas. Contudo, é necessário realçar a importância da primeira aprendizagem, haja vista que a experiência literária deve ser o eixo norteador do ensino de literatura na sala de aula. Por isso, o planejamento dado ao trabalho de leitura deve ser o mais adequado possível, a fim de se garantir que os sentidos sejam construídos, com o intuito de valorizar a produção estética dos textos. “Planejamento este que possibilite ao professor *ensinar* aquilo que, de outra forma, o aluno não aprenderá; ou aprenderá por conta própria, *a despeito* do livro e da escola.” (RANGEL, 2003, p. 143, grifos do autor).

É preciso refletir que também compete ao professor proporcionar o letramento literário, pois deve apresentar ao aluno um direcionamento de leitura que pode ser passado para diversos textos que ele, possivelmente, lerá no decorrer de sua vida e se considerar importante tais leituras. “Mais importante que a simples oposição entre quantidade e qualidade é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a tecedura da cultura.” (COSSON, 2014a, p. 103-104). Ora, a leitura literária permite ao aluno observar a própria cultura no texto literário.

Ademais, é importante pensar sobre como ocorre a avaliação nas aulas de literatura ou como fazê-la. Cabe ao professor observar a aceitação dos alunos em relação à determinada obra, sem tentar classificar a Literatura em notas, pois se ele assim fizer, estará aprisionando-a. Conforme Rildo Cosson (2014a, p.115), “[...] a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação de interpretações diferentes. São essas negociações que [...] configuram o coletivo da comunidade de leitores.”.

Rildo Cosson (2014a, p.120) enfatiza que o letramento literário remete à aprendizagem crítica que se realiza por meio do encontro do leitor com o texto literário como fruto de toda experiência estética: pretende reconstruir os sentidos já impostos, possibilitar que se reescreva e releia o mundo e o próprio ser humano. Professores e alunos necessitam de compartilhar as leituras, de modo que dialoguem entre os textos literários em seu tempo e espaço.

As considerações aqui tecidas visam contribuir para uma reflexão a respeito do letramento literário no ensino médio, sobre os livros didáticos de língua portuguesa e o ensino de literatura, com o propósito de formar leitores literários, assim como estabelecer possíveis práticas de leitura literária. Convém lembrar que a literatura, conforme explicitado nesse trabalho, tem a capacidade de construir não só leitores, mas sujeitos, pois ela pode retirar um indivíduo de uma condição e passá-lo, por meio da imaginação, para outro espaço e tempo nem sequer imaginados.

4 CAPÍTULO IV: LITERATURA: EXERCÍCIOS TEÓRICOS

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar uma revisão bibliográfica do conceito de literatura e suas funções, da teorização sobre os gêneros literários, dos aspectos mais importantes da teoria do conto, bem como discutir o posicionamento do narrador na narrativa. Tais discussões teóricas são relevantes para subsidiar a análise do *corpus* desta pesquisa relacionada ao ensino de literatura no ensino médio.

4.1 Compreendendo a Literatura: extensão e forma

Antes de tratar do conceito de literatura, é necessário esclarecer que remontam a Platão (V-IV a.C.) e a Aristóteles (IV a.C.) as investigações a respeito da literatura. Os filósofos gregos marcaram o conjunto de questões que se pode suscitar, ainda hoje, sobre a produção literária. Vale realçar que nosso intuito não é debater o caráter antagônico das posições dos filósofos clássicos, mas assinalar que estabelecem um tipo de “[...] consolidação da pertinência e da necessidade de problematizar a literatura. De fato, depois deles, a civilização ocidental não abandonaria mais o conjunto de questões que se podem levantar sobre a produção literária”, afirma Roberto Acízelo (2007, p. 12-13).

Em decorrência da relevância das teses dos filósofos apresenta-se, brevemente, uma discussão sobre mimesis expressa por Aristóteles na *Poética* e por Platão em *A República*. Para Aristóteles (2003), a imitação é inerente ao ser humano. A tragédia seria

[...] imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamentos distribuídas pelas diversas partes [do drama] – imitação efetuada não por narrativa mas mediante atores, e que, suscitando terror e piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções. (ARISTÓTELES, VI, 1449 b).

A imitação poderia provocar, portanto, uma purificação (a catarse) das emoções. Diferentemente do que propõe Aristóteles (VI, 1449 b), cuja concepção de imitação é positiva devido a sua relação com a arte e a natureza, Platão (VII, 296 a 1-300 c 25) trata dessa ideia por meio do diálogo entre Sócrates e Glauco. Denominado genericamente como “episódio da caverna”, o diálogo pretende demonstrar a diferença entre o mundo sensível e o mundo inteligível, ao descrever a situação de homens que viviam acorrentados, desde a infância, em uma caverna, de forma que não conseguiam se movimentar ou ver nada ao redor, apenas o que estivesse diante deles, já que as correntes impediriam os movimentos com a cabeça. O

contato com a luz se dava por intermédio da claridade que vinha da entrada da caverna e que projetava sombras na parede. Esta sombra ao fundo da caverna representaria a imitação da própria cópia. Em determinado momento do diálogo, Sócrates explicita a Glauco a noção de mimesis:

[...] Sócrates — Portanto, se pudessem se comunicar uns com os outros, não achas que tomariam por objetos reais as sombras que veriam?

Glauco — É bem possível.

Sócrates — E se a parede do fundo da prisão provocasse eco, sempre que um dos transportadores falasse, não julgariam ouvir a sombra que passasse diante deles?

Glauco — Sim, por Zeus!

Sócrates — Dessa forma, tais homens não atribuirão realidade senão às sombras dos objetos fabricados.

Glauco — Assim terá de ser. (PLATÃO, VII, 297 e 9-297 j 19).

É possível afirmar que as sombras mostradas na parede da caverna seriam a representação da representação: as representações nas paredes eram cópias dos seres e objetos externos que, por sua vez, seriam a representação de um mundo ideal. Também é necessário ressaltar que Platão e Aristóteles teorizam sobre a Poética, a qual está voltada para o estudo da poesia, e não propriamente sobre o lexema literatura. Acrescenta-se, ainda, segundo Antônio Soares Amora (2004), que a obra literária, por exemplo, é resultado de uma produção artística, o que, para Aristóteles, revela a arte literária sendo apresentada por meio do conteúdo da obra e não da sua forma. Com isso, Aristóteles, ao tratar da imitação, mostrou que a literatura estaria, pois, relacionada com as demais artes.

Já o lexema “literatura” provém do latim e na língua portuguesa apareceu no texto *Actas dos Conselhos da Universidade de 1505 a 1537*, de 21 de Março de 1510, em Portugal. (SILVA, 2011, p. 1). A sua conceituação é muito difícil, uma vez que teorizar sobre o conceito de literatura envolve considerações teóricas amplas. Inicialmente, o termo denominaria um conhecimento que estaria vinculado à arte da leitura e da escrita, assim como ao estudo da gramática e da instrução, a qual se relacionava ao conhecimento das letras, que, bem usadas, possibilitaria ao sujeito alcançar prestígio social na sociedade.

No século XVIII, a palavra literatura relacionava-se a assuntos sobre as ciências e as artes em geral. Nessa época, ao tentar definir arte e *corpus* textual (conhecido por literatura) fazia-se uso das palavras verso e prosa, utilizadas de modo recorrente pelos autores do século XVI. Como é possível perceber, o lexema literatura evoluiu semanticamente, tornando-se polissêmico. Além disso, o termo passa a representar a literatura nacional de determinados países. Sendo assim, os sentidos dessa palavra, ainda no século XVIII,

envolvem o texto literário, as obras literárias, a bibliografia de certos temas, a retórica e a definição acadêmica.

René Wellek e Austin Warren (2003, p. 11-12) declaram que Edwin Greenlaw considera que a concepção de literatura envolve, inicialmente, os textos impressos, assim como os estudos literários estariam relacionados, em primeiro momento, à história da civilização. Por outro lado, os teóricos afirmam que essa definição é problemática devido ao fato de esses estudos não estarem atrelados à história da civilização como um todo, já que “o estudo de tudo o que está ligado à história da civilização expulsa, na verdade, os estudos literários.” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 12). Isso significa que o conceito de literatura não pode estar relacionado somente à história da civilização, porque senão corre-se o risco de perder sua especificidade.

Outra forma de definir literatura é circunscrevê-la aos “grandes livros”, “livros que, seja qual for seu tema, são notáveis pela forma ou expressão literária” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 12). Entretanto, ressalte-se que:

Na história da literatura imaginativa, a limitação aos grandes livros torna incompreensível a continuidade da tradição literária, o desenvolvimento dos gêneros literários e, na verdade, a própria natureza do processo literário, além de obscurecer o pano de fundo das circunstâncias condicionantes sociais, linguísticas, ideológicas e de outros tipos. (WELLEK; WARREN, 2003, p. 13).

Limitar o conceito de literatura aos “grandes livros” também é problemático, pois não se pode restringi-la somente à esfera de tais livros, porque se perderia o contato com a tradição literária. Segundo René Wellek e Austin Warren (2003), também é difícil tratar a literatura apenas como livros impressos, pois é necessário lembrar que existe uma literatura oral. Para os teóricos, outro modo de conceituar a literatura está vinculado ao uso da língua, que atua de maneira diferenciada na literatura, tendo em vista que existe a linguagem literária e a científica. Elas se diferenciam nos seguintes aspectos, respectivamente: a primeira “[...] tem o seu lado expressivo; ela comunica o tom e a postura do falante ou escritor”, a segunda “[...] tende para um sistema de signos como o da matemática ou da lógica simbólica.” (WELLEK; WARREN, 2003, p. 15).

Ainda no que diz respeito à linguagem literária, é importante tratar, brevemente, da contribuição do formalismo russo que se dedicou ao trabalho com a forma literária. Os formalistas entendiam a obra literária como um conjunto de artifícios, os quais, posteriormente, foram considerados como elementos articulados entre si. Tais artifícios consistiam em elementos da literatura formal, como: som, imagem, ritmo, dentre outros que tinham como objetivo provocar o “estranhamento”. Ora, “a especificidade da linguagem

literária, aquilo que a distinguia de outras formas de discurso, era o fato de ela ‘deformar’ a linguagem comum de várias maneiras.” (EAGLETON, 2006, p. 5, grifos do autor).

Os formalistas compreendem a linguagem literária “[...] como um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência linguística: a literatura é uma forma ‘especial’ de linguagem, em contraste com a linguagem ‘comum’, que usamos habitualmente.” (EAGLETON, 2006, p. 7, grifos do autor). A ideia de que existiria uma linguagem comum a todos constitui uma ilusão, pois “qualquer linguagem em uso consiste em uma variedade muito complexa de discursos [...]” (EAGLETON, 2006, p. 7).

De acordo com Wolf-Dieter Stempel (1972, p. 420-421, apud LIMA, 2002), a ideia de deformação relacionada à linguagem prática e à prosa também apresenta por trás de tal termo “[...] uma heterogeneidade fundamental, não necessariamente de ordem material [...]”, mas submete-se a propriedades específicas da linguagem poética. Assim como a linguagem é heterogênea, as normas e os desvios também se alteram.

Iuri Tinianov (1971), ao apresentar os problemas da arte verbal, que consistem na palavra e em seu processo de construção, defende que esse é o objeto de estudo da literatura. Contudo, há que se considerar, no primeiro caso, o uso das propriedades específicas da palavra, pois “uma propriedade pode ser acentuada em detrimento de outras, que sofrem por isso uma deformação e às vezes se reduzem a um nível acessório neutro.” (TINIANOV, 1971, p. 475, apud LIMA, 2002). Já no segundo caso, a dificuldade relativa ao princípio construtivo da palavra está no fato de considerá-la como critério estático. Sobre isso, o autor preconiza que “a forma de uma obra literária deve ser entendida como uma entidade dinâmica” (TINIANOV, 1971, p. 477, apud LIMA, 2002), bem como “[...] a história da literatura, que evidencia o caráter de uma obra literária e de seus fatores, é uma espécie de arqueologia dinâmica.” (TINIANOV, 1971, p. 482, apud LIMA, 2002).

Pode-se perceber que o objetivo dos formalistas é conceitualizar não a literatura, mas o que chamam de “literaturidade”, pois o termo em questão trata dos “[...] usos especiais da linguagem [...]” (EAGLETON, 2006, p. 8). Eagleton destaca que “[...] os formalistas achavam que a essência do literário era o ‘tornar estranho’. Eles apenas relativizavam esse uso da linguagem, vendo-o como uma questão de contraste entre um tipo de discurso e outro.” (EAGLETON, 2006, p. 8-9).

De acordo com Terry Eagleton (2006, p. 9), a reflexão sobre a literatura do ponto de vista dos formalistas esteve voltada para a poesia e quando trataram da prosa, o fizeram com o intuito de usar as técnicas que são próprias da poesia. Para Terry Eagleton (2006, p. 11), “[...] a literatura é um discurso ‘não-pragmático’; ao contrário dos manuais de biologia e

recados deixados para o leiteiro, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral de coisas.”.

O fato de um texto ser considerado literário independe de sua origem, mas depende da forma como as pessoas o empregam, o leem, tendo em vista que “alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento.” (EAGLETON, 2006, p. 13). O que interessa é a maneira como o leitor considera o texto, pois qualquer texto pode ser considerado literário.

Conforme explica Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2011), os textos literários, para o formalismo, apresentam características específicas que os distinguem dos textos não-literários. Com base nessa peculiaridade, Roman Jakobson (1977, p. 15) criou o termo *literariedade*, que remete àquela característica de uma determinada obra que faz com que seja considerada uma obra literária.

A fim de se entender melhor a linguagem artística, convém tecer algumas considerações a respeito das imagens poética e prosaica, conforme os estudos de Victor Chklovski (1973). Esse autor trata da ideia da arte e da poesia que estão relacionadas à produção de imagens. No que se refere à língua poética e à cotidiana, o autor desenvolve a noção de “singularização do objeto”, que está vinculada à língua literária, assim como o processo de automatização dos componentes linguísticos seriam próprios da língua cotidiana.

No discurso cotidiano, que é fruto da automatização, as expressões e os períodos são sintetizados, sendo reduzidos a símbolos. Já no discurso literário, o objeto passa por um procedimento de singularização, isto é, a obra poética “[...] se estende da visão ao reconhecimento, da poesia à prosa, do concreto ao abstrato [...]” (CHKLOVSKI, 1973, p. 45). Assim, o autor define o discurso cotidiano como um discurso econômico e o discurso poético como um discurso mais ornamentado.

Outra definição da palavra literatura, como bem destaca René Wellek e Austin Warren (2003), remete aos livros de grande valor estético, dado o valor de suas características literárias. Terry Eagleton (2006), ao tratar dessa questão, considera que tanto a obra literária quanto o estilo de escrita se transformam ao longo do tempo, a partir do momento em que os valores também se alteram. Para Iuri Tinianov, é necessário atentar para o caráter dinâmico da obra literária, pois “a unidade da obra não é um todo simétrico e fechado, mas sim uma integridade dinâmica, com um desenvolvimento próprio [...]” (TINIANOV, 1971, p. 477, apud LIMA, 2002).

Terry Eagleton (2006, p. 17) define o termo valor como “[...] tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos.”. A noção de que a literatura constitui uma escrita bastante valorizada provém dos juízos de valor que mudam constantemente.

Ao tratar da concepção de literatura como valor estético, Jonathan Culler ressalta que “[...] considerar um texto como literatura é indagar sobre a contribuição de suas partes para o efeito do todo mas não considerar a obra como sendo principalmente destinada a atingir algum fim, tal como nos informar ou persuadir.” (CULLER, 1999, p. 40). Isso revela que a literatura deve ser valorizada enquanto arte.

Segundo Renné Wellek e Austin Warren (2003, p. 9), a literatura é tanto particular como geral. O que faz com que a obra literária seja um objeto estético é a sua relação com a forma e o conteúdo, conforme afirma Jonathan Culler (1999). Para Renné Wellek e Austin Warren (2003, p. 9), “[...] devemos reconhecer que cada obra de literatura é tanto geral como particular ou – melhor, talvez – tanto individual como geral.”. Isso porque toda obra literária possui características individuais, assim como compartilha propriedades com outras artes.

Acrescenta-se ainda que, a sociedade é dividida entre fatos externos e juízos de valor internos, enquanto “os fatos são públicos e indiscutíveis, os valores são privados e gratuitos.” (EAGLETON, 2006, p. 19). Conforme explica Terry Eagleton (2006, p. 23), os valores são provenientes da ideologia que representa as relações de poder presentes na sociedade e de modo mais particular “[...] os modos de sentir, avaliar, perceber e acreditar, que se relacionam de alguma forma com a manutenção e reprodução do poder social.”. O conceito de literatura está articulado aos juízos de valor que estão inseridos no campo da instabilidade e mantêm relação com as ideologias sociais.

O que se entende por literatura dependerá “[...] da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido.” (EAGLETON, 2006, p. 12). Daí provém a necessidade de ressaltar que o leitor tem papel fundamental na construção desse conceito, à medida que cabe a ele reunir as informações que lhe são apresentadas e inferir sentidos do texto, tendo como base os sentimentos e/ou emoções que a literatura é capaz de despertar-lhe. É por isso que o conceito de literatura pode apresentar concepções distintas, dada a individualidade tanto das obras literárias, como dos próprios leitores.

Assim, convém destacar que, nesta dissertação, trabalha-se com o conceito de literatura como ficção, tendo em vista que o próprio texto literário mostra a experiência de vida humana através de várias “verdades”. Essas verdades, por sua vez, são recriadas pelo leitor a cada leitura que realiza em diferentes momentos de sua vida.

4.2 Compreendendo a Literatura: funções

Ao tratar das funções da literatura, é preciso destacar os conselhos de Horácio (2013) acerca da técnica da poesia e atributos imprescindíveis a um poeta, expressos na *Epístula Ad Pisones*⁶, na qual destacou: “Ou ser úteis ou deleitar querem os poetas, ou, simultaneamente, dizer coisas não só agradáveis, mas também úteis à vida.” (HORÁCIO, v. 333-334). Esses versos demonstram que a poesia pode ser útil e doce, voltada tanto para o prazer quanto à instrução. Ao longo dos séculos, tal assertiva provocou inúmeras discussões teóricas sobre as funções da literatura. No livro *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*, René Wellek e Austin Warren (2003) enfatizam que:

Quando uma obra de literatura funciona com sucesso, as duas ‘notas’ de prazer e utilidade não devem meramente coexistir, mas fundir-se. O prazer da literatura, precisamos assinalar, não é uma preferência entre uma longa lista de possíveis prazeres, mas um ‘prazer superior’ porque é prazer em um tipo superior de atividade, isto é, a contemplação não aquisitiva. E a utilidade – a seriedade, a instrução – da literatura é uma seriedade prazerosa, isto é, não é a seriedade de um dever que deve ser feito ou de uma lição a ser aprendida, mas uma seriedade estética, uma seriedade da percepção. (WELLEK; WARREN, 2003, p. 26).

Se a literatura funcionar por meio das duas funções propostas por Horácio, o prazer a que se referem os autores promoverá um nível superior de contemplação e a utilidade será de caráter estético. Nesse caso, percebe-se que a função da literatura pode estar relacionada a ações práticas, “[...] como função religiosa; a nítida distinção entre ‘prático’ e ‘não prático’ talvez só seja possível numa sociedade como a nossa, na qual a literatura deixou de ter grande função prática.” (EAGLETON, 2006, p. 15).

Para Aristóteles, ao tratar sobre a origem da tragédia, acrescenta-se que a literatura possui função catártica, a função de purificação. Explica o filósofo que “é pois a tragédia imitação de caráter elevado, [...] – imitação efetuada não por narrativa mas mediante atores, e que, suscitando terror e piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções.” (ARISTÓTELES, VI, 1449 b). Em outras palavras, a tragédia, ao suscitar terror e piedade, possui um objetivo ético: o homem se aperfeiçoaria ao ver as emoções humanas transfiguradas na arte.

⁶ “A Epístula ad Pisones, provavelmente escrita entre 14-10 AEC, objetivava apresentar aos Pisões, amigos de Horácio pertencentes a uma família romana patriciana, uma série de preceitos e conselhos relacionados à técnica da poesia (ars) e às qualidades necessárias aos poetas.” (MACIEL et al, 2013, p. 07).

Convém destacar a função da literatura como processo humanizador. Segundo Antonio Candido (1995), no texto *O direito à literatura*, a literatura seria um direito inalienável do ser humano. Além disso, ela constitui-se como uma manifestação universal de todas as pessoas em todos os tempos, ou seja, caracteriza-se por uma necessidade universal. Assim, o autor declara que “[...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (CANDIDO, 1995, p. 242).

A literatura humanizaria o leitor, pois tanto pode atuar para o bem quanto para o mal. A obra literária apresentaria esse poder humanizador, pois está em constante construção (CANDIDO, 1995, p. 244). Qual seria, então, o primeiro nível humanizador da literatura? Segundo Candido (1995, p. 245), “a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado.”. As palavras organizam o sujeito e depois o mundo que está ao seu redor. A literatura em todos os seus níveis e de todos os tipos “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO, 1995, p. 249). Isso porque ela satisfaz aquilo que é básico na vida do ser humano: a necessidade de fabulação.

Logo, pode-se perceber que existem duas perspectivas do autor com relação à literatura e aos direitos humanos, que se complementariam.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. [...]. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. (CANDIDO, 1995, p. 256).

Assim, para que as pessoas tenham acesso à literatura erudita, é preciso repensar a distribuição igualitária dos bens. Caso haja um esforço efetivo nesse sentido, todos os sujeitos, de todas as classes, teriam acesso à literatura canônica. Como bem preconiza Antonio Candido (1995, p. 258), “[...] quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um.”.

Acrescenta-se, ainda, que em países que procuram estabelecer regimes igualitários, difunde-se a ideia de que é importante que todos tenham acesso à chamada literatura erudita. Tais sociedades tentam reduzir a distância que existe entre essas fases, pois “[...] o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não a incapacidade.” (CANDIDO,

1995, p. 259). A partir disso, depreende-se que é necessário promover a aproximação das pessoas com os diversos tipos de textos literários, com o propósito de possibilitar a experiência com a literatura e o efeito humanizador.

Reivindicar os direitos humanos tem como pressuposto reivindicar direitos que garantam a todos os seres humanos o acesso aos distintos níveis de cultura, pois “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 1995, p. 263).

4.3 A teoria da literatura como campo disciplinar

Para discutir a teoria da literatura, alguns questionamentos se fazem importantes, porque a indagação gera a problematização da própria teoria, conforme nos explica Roberto Acízelo de Sousa (2007). A princípio, três perguntas se instalam nessa discussão: o que é uma teoria? Qual seria o objeto de estudo da teoria literária? A literatura pode ser considerada uma ciência? As respostas que serão colocadas adiante se pautarão nos estudos dos seguintes teóricos: Roberto Acízelo de Souza (2007), Jonathan Culler (1999) e Antônio Soares Amora (2004).

É possível pensar a teoria da literatura como estudos literários em geral, bem como procedimento específico da literatura por apresentar textos literários que são estudados mediante estruturas específicas (AMORA, 2004, p. 17). Além disso, conforme os estudos de Roberto Acízelo de Souza (2007), refletir sobre o fenômeno literário remete às disciplinas mais antigas no campo dos estudos literários, quais sejam: Retórica e Poética. Enquanto a primeira surge com o propósito de tornar o discurso mais eficiente, na área da argumentação, por volta do século V a. C., a segunda objetiva o estudo dos gêneros. Vale ressaltar que ambas surgiram na Grécia Antiga. Além dessas duas, surge a Estética que, no século XVIII, adquire autonomia como disciplina que estuda o belo. Observa-se que as disciplinas Retórica, Poética e Estética, embora forneçam subsídios para os estudos literários, divergem entre si em função de seus objetos de estudo.

A teoria da literatura não é uma disciplina que serve como preparação para estudo de literaturas nacionais. Com a finalidade de sintetizar essas questões sobre a teoria da literatura, Roberto Acízelo de Souza (2007) declara que o termo, além de recente, não é absoluto e foi bastante ampliado, a partir de 1949, com os estudos de René Wellek e Austin Warren.

No livro *Teoria literária: Uma introdução*, Jonathan Culler (1999, p. 12) inicia a reflexão com a seguinte afirmativa: “uma teoria deve ser mais do que uma hipótese: não pode ser óbvia; envolve relações complexas de tipo sistemático entre inúmeros fatores; e não é facilmente confirmada ou refutada.”. Essa assertiva advém da dificuldade de se compreender o que seria uma teoria, o que também ocorre com a teoria literária. Daí a necessidade de esclarecer que, ao traçar as contribuições teóricas dos autores aqui empreendidos, a intenção é apontar alguns problemas que envolvem o termo teoria da literatura.

Conforme Jonathan Culler (1999, p. 23), uma teoria possui um número ilimitado de reflexões, cujas características passam pela interdisciplinaridade, especulação, crítica ao senso comum, bem como a reflexão sobre a reflexão. Para o autor,

Então, o que é teoria? Quatro pontos principais surgiram. 1. A teoria é interdisciplinar – um discurso com efeitos fora de uma disciplina original. 2. A teoria é analítica e especulativa – uma tentativa de entender o que está envolvido naquilo que chamamos de sexo ou linguagem ou escrita ou sentido ou o sujeito. 3. A teoria é uma crítica do senso comum, de conceitos considerados como naturais. 4. A teoria é reflexiva, é reflexão sobre reflexão, investigação das categorias que utilizamos ao fazer sentido das coisas, na literatura e em outras práticas discursivas. (CULLER, 1999, p. 23).

Tais aspectos são relevantes, porque envolvem uma série de discussões que se debruçam sobre a teoria, com o objetivo de tentar entendê-la. Para Roberto Acízelo de Souza (2007), dentre as disciplinas que tratam sobre o estudo da literatura, pode-se perceber que a teoria da literatura e a crítica literária adquirem maior destaque, mas há também outras disciplinas que estudam a literatura, cada uma com sua especificidade como: a história da literatura, a ciência da literatura, a retórica, a poética e a estética.

A união da retórica com a poética, por exemplo, segue até o final do século XV, período em que a poética se torna independente e a retórica se desdobra em retórica geral e retórica poética. Enquanto a poética se transforma numa disciplina de cunho filosófico, empregada por teóricos da literatura, a geral transforma-se em disciplina formal, sendo utilizada na escola.

No século XIX, surgem três modelos de história da literatura: um de ordem biográfico-psicológica, cujo foco está na vida do autor; outro de ordem sociológica, sendo articulada a questões sociais e políticas; e o último de cunho filológico que está relacionado à reconstrução e explicação de textos. Ainda nesse século surge outra expressão para nomear a disciplina que trabalha a literatura conhecida como “ciência da literatura” (SOUZA, 2007, p. 31), a qual apresenta, conforme Antônio Soares Amora (2004, p. 33), a seguinte posição: “[...] não há nos fatos literários, nada que possa escapar a uma análise objetiva e científica; a obra é

uma realidade concreta, [...] o ambiente das obras e a história literária são fatos históricos pesquisáveis e caracterizáveis objetivamente.”.

Outras razões despertam a força acadêmica da teoria da literatura, quais sejam: seu caráter autorreflexivo; uma compreensão da história do objeto literário e sua condição de resistência conceitual sobre a relativização dos valores. “Em segundo lugar, lembremos que, no campo dos estudos literários, [...], não ocorre propriamente a pura e simples superação de uma disciplina por outra(s), mas reciclagens e novos arranjos das questões a investigar [...]”. (SOUZA, 2007, p. 41). É importante salientar que, segundo Antônio Soares Amora (2004, p. 35), a teoria da literatura está no campo desses estudos literários, cujo caráter é científico e filosófico.

Questionamos, com Roberto Acízelo de Souza (2007), qual seria, então, o entrave ao estabelecimento do objeto da teoria da literatura? Esse entrave ocorre em razão da instabilidade de sentido dos vocábulos poesia e literatura. Vale destacar que “delimitar o sentido desses termos é uma tarefa prévia indispensável, pois a teoria da literatura, como as demais ciências humanas ou sociais, não possui uma terminologia especializada estabelecida por convenção universal.” (SOUZA, 2007, p. 44).

Uma possível distinção é que a poesia se diferencia da literatura pelo fato de aquela conter versos, sendo oposta à prosa por englobar uma linguagem metrificada e outra não-metrificada e por ser uma manifestação artística que desperta diferentes expectativas no leitor. Por sua vez, a literatura pode ser considerada por meio de duas concepções: primeiro, até o século XVIII, como um conhecimento que se refere às técnicas de ler e escrever, e segundo, do século XVIII em diante, como resultado da produção do homem (SOUZA, 2007, p. 44-45). No que concerne às concepções modernas, tem-se as seguintes:

1. conjunto da produção escrita de uma época ou país (donde expressões do tipo “literatura clássica”, “literatura oitocentista”, “literatura brasileira”, etc); 2. conjunto de obras distinto pela temática, origem ou público visado (donde expressões do tipo “literatura infanto-juvenil”, “literatura de massa”, “literatura feminina”, “literatura de ficção científica”, etc); 3. bibliografia sobre determinado campo especializado do conhecimento (donde expressões do tipo “literatura médica”, “literatura jurídica”, “literatura sociológica”, etc); 4. expressão afetada, ficção, irrealidade, frivolidade (donde empregos do tipo: “Depois de tanto palavrorio, tanta literatura, nada se resolveu”); 5. disciplina que procede ao estudo sistemático da produção literária (donde expressões do tipo “literatura geral”, “literatura comparada”, “literatura brasileira”, etc). (SOUZA, 2007, p. 45).

Verifica-se que a concepção de literatura é ampla e envolve diversos aspectos. Também é importante comentar acerca da definição do método no campo da teoria da literatura. Isso porque, como o objeto de estudo dessa teoria consiste na literariedade, exige-se

um método, que está alicerçado na linguística, para a teoria da literatura (SOUZA, 2007, p. 52). O método linguístico, para algumas correntes da teoria da literatura, é ideal para absorção dos componentes específicos da literatura. A priorização de tal método, comum no século XX, levou à superação tanto do impressionismo crítico quanto das questões superficiais propostas pelo positivismo no século XIX.

Destaque-se, de acordo com Roberto Acízelo de Souza (2007), que a teoria da literatura sofreu influências marcantes dos métodos e definições da linguística, passando a se relacionar intimamente com as disciplinas que são resultados dos desdobramentos da linguística, como a semiótica e a teoria da informação. Além da aproximação com a linguística, a teoria da literatura também se aproximou das disciplinas exatas e das humanas, como a matemática, a história, a psicologia, a filosofia, a filologia, revelando-se, assim, interdisciplinar.

Para Roberto Acízelo de Souza (2007, p. 73), o objetivo primordial que justifica a teoria da literatura é o fato de “[...] a literatura deixa[r] de ser apenas uma fantasia encantadora e comovente, para se apresentar como produção cultural tão plantada na realidade, na vida, quanto empenhada em revelar seus aspectos mais esquivos à nossa compreensão.”. A literatura não provoca apenas a fruição, mas visa à formação cultural dos leitores.

Portanto, convém destacar que a discussão sobre a teoria literária é relevante para esta pesquisa, visto que o objeto de estudo dessa teoria é a própria literatura, da qual fazem parte os estudos literários de um modo geral. Além disso, pode-se também ressaltar as propriedades específicas que as obras possuem, o que significa um estudo mais específico do texto do que do contexto em que ele foi produzido (SOUZA, 2007, p. 50). Com isso, ressalta-se que teorizar sobre a literatura é relevante, porque a teoria da literatura fornece um suporte teórico para a análise do texto literário.

4.4 Os gêneros literários: transformação e hibridismo

As características relacionadas aos gêneros se diferenciam com o passar do tempo. Essa discussão vem à tona nesta dissertação, porque alguns teóricos consideram os gêneros como categoria fixa, enquanto outros defendem que os gêneros são constituídos pelo hibridismo de vários gêneros (SOARES, 2007, p. 7). Aristóteles (I, 1447 a) é, por exemplo, o primeiro a teorizar sobre os gêneros, o autor afirma que:

A epopeia, a tragédia, assim como a poesia ditirâmbica e a maior parte da aulética e da citarística, todas são, em geral, imitações. Diferem, porém, umas das outras, por três aspectos: ou porque imitam por meios diversos, ou porque imitam objetos diversos, ou porque imitam por modos diversos e não da mesma maneira. (ARISTÓTELES, I, 1447 a).

Esse fragmento demonstra que os gêneros, tal como apresentados por Aristóteles (I, 1447 a), diferem em relação ao meio, ao modo e ao objeto com que imitam. Essa teorização de Aristóteles (I, 1447 a) revela uma contraposição em relação aos trabalhos de Platão (VII, 296 a 1-300 c 25) sobre a imitação, uma vez que o primeiro demonstra uma nova concepção da mimesis artística, cuja distinção entre o mundo da experiência e da realidade da arte conduz o filósofo à valorização do trabalho poético. Por outro lado, Platão revela o seguinte, por meio do diálogo entre Sócrates e Adimanto:

Sócrates — A tua observação é corretíssima, e creio que agora vês com clareza aquilo que não pude demonstrar-te antes: que na poesia e na prosa existem três gêneros de narrativas. Uma, inteiramente imitativa, que, como tu dizes, é adequada à tragédia e à comédia; outra, de narração pelo próprio poeta, encontrada principalmente nos ditirambos; e, finalmente, uma terceira, formada da combinação das duas precedentes, utilizada na epopéia e em muitos outros gêneros. Estás me compreendendo? (PLATÃO, III, 112 e 11-21).

Platão (III, 112 e 11-21) menciona a construção da imitação, da narração e da epopeia como gêneros que fazem parte da poesia e da prosa. Conforme Roberto Acízelo de Souza (2007), os gêneros literários apresentam classificações tricotômicas (lírico, épico e dramático). Essas classificações possuem grande relevância no que se refere ao estudo dos gêneros.

De acordo com Angélica Soares (2007, p. 7), com base na teoria dos gêneros literários, “[...] o que se vem fazendo, através dos tempos, é filiar cada obra literária a uma classe ou espécie; ou ainda é mostrar como certo tempo de nascimento e certa origem geram uma nova modalidade literária.”. Quanto às características de tais gêneros, verifica-se que há uma constante mudança a cada época. Por um lado, o gênero é estudado pelas suas leis fixas e por outro, como fruto da produção artística que entrecruza vários gêneros em cada obra.

Essa ideia do gênero como categoria fixa encontra fundamentação teórica nos estudos de Platão e Aristóteles, assim como através dos pressupostos de Horácio (2013), na *Epistula ad Pisones*, cujas reflexões importantes acerca do gênero literário demonstram que “[...] cada um dos gêneros escolhidos guarde o lugar conveniente; [...]”. (HORÁCIO, v. 92). Ora, a preocupação do teórico se volta para o fato de que para ser poeta, faz-se necessário seguir o domínio e o tom de determinado gênero literário. Convém destacar que o hibridismo

dos gêneros existe desde o século XVIII, embora Platão, Aristóteles e Horácio desconsiderem-no. Considera-se também que, diferentemente de Aristóteles (I, 1447 a) e Platão (III, 112 e), Horácio (2013) se concentra na discussão sobre poesia lírica.

Com base no século XVI, pode-se destacar que, em razão da crítica renascentista à imitação da natureza cunhada por Aristóteles, a teoria dos gêneros passa a ter normas mais rígidas, a fim de aperfeiçoar a imitação e destacar a obra. O século XVI, por exemplo, é marcado pela defesa da imutabilidade dos gêneros e da arte universal. (SOARES, 2007, p. 11). Assim como no século XVII, a concepção de gênero literário apresenta-se intacta como “[...] espécie fixa que deveria obedecer a regras predeterminadas.” (SOARES, 2007, p.12). Ainda nesse período, surge uma oposição de ideias entre os modernos e os antigos, pois enquanto os primeiros eram favoráveis a novas formas literárias, os outros não queriam mudanças em relação às regras clássicas. Como exemplo daqueles que defendiam essas formas inovadoras, tem-se os barrocos.

Em contraposição aos séculos XVI e XVII, de acordo com Angélica Soares (2007), a segunda metade do século XVIII representa uma efervescência da variabilidade dos gêneros. Existia a noção do poeta como um gênio que conduz à especificidade e autonomia da obra literária. Afirma Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2011) que os românticos valorizavam a liberdade de criação e eram contrários às normas clássicas, haja vista que defendiam o hibridismo dos gêneros literários.

Emil Staiger (1977, p. 5) afirma que no século XIX “[...] qualquer obra autêntica participa em diferentes graus e modos dos três gêneros literários, e de que essa diferença de participação vai explicar a grande multiplicidade de tipos já realizados historicamente.”. As características épicas, líricas ou dramáticas têm possibilidades de aparecerem ou não em um texto independente do gênero, pois uma obra literária “[...] pode ser mais ou menos lírica, épica ou dramática que a outra.” (STAIGER, 1977, p. 5). Logo, os gêneros podem se entrecruzar.

Retomando a ideia de tripartição dos gêneros, vale reiterar que a definição como épico, lírico e dramático apresenta perspectivas distintas, tendo em vista o quadro histórico no qual se instalaram. A exemplo disso, Angélica Soares (2007) destaca que os traços líricos, épicos e dramáticos das obras literárias podem aparecer misturados, formando, assim, o estilo comum de cada autor.

Assim como a própria concepção de Literatura pode se alterar ao longo dos tempos, a noção de gênero literário também se modifica. É preciso que, segundo Angélica Soares (2007), os textos sejam analisados de modo aberto, a fim de que se possa descobrir o

que eles mesmos têm a revelar sobre as concepções de gêneros que os constitui. Por outro lado, algumas noções permanecem na teoria dos gêneros, quais sejam: lirismo, narratividade e dramaticidade.

Os gêneros são abordados modernamente tanto como categoria fixa e como híbrida, que se alteram ao longo do tempo. Também é importante notar que, no caso do hibridismo, o gênero conto, que é objeto de estudo desta pesquisa, pode apresentar características de outros gêneros.

4.5 Existe uma teoria do conto?

Há posições teóricas que afirmam, por um lado, que a teoria do conto está vinculada a uma teoria geral da narrativa; por outro lado, a teoria do conto se relacionaria a outros gêneros como o romance ou a novela. Tais posições levantam alguns questionamentos: o conto está alicerçado em uma determinada teoria? Ou o conto é resultado de um gênero específico? Apresentamos, a seguir, as posições teóricas assumidas nos estudos de Nádia Batella Gotlib (2006), Massaud Moisés (2006), Julio Cortázar (2011), Vladimir Propp (2001) e Ricardo Piglia (2004), os quais mostram diferentes posicionamentos relacionados à compreensão do conto.

Massaud Moisés (2006, p. 15), ao tratar da origem e estruturação do conto, apresenta várias definições para o termo, dentre elas o sentido de “[...] 1) número, cômputo, quantidade, [...] 2) história, narração, historieta, fábula, ‘caso’ [...] 3) rede de pesca em forma de saco; 4) extremidade inferior da lança [...]”. A palavra teria origem no latim com o significado de “invenção” (MOISÉS, 2006, p. 15). Além dessa, outra concepção do vocábulo conto seria a enumeração de objetos e, posteriormente, de situações.

No decorrer da idade média, a palavra conto foi empregada com o sentido de relato, narração, etc. “E se a palavra ‘conto’ ainda não era empregada literariamente, é inegável que a forma já existia como tal.” (MOISÉS, 2006, p. 15). No século XVI, essa palavra passa a ter sentido específico, quando surge o primeiro contista da Língua Portuguesa: Gonçalo Fernandes Trancoso, autor do livro *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, com publicação em 1575. A definição do conto, de acordo com Moisés (2006), serviu de base para outras formas literárias.

Nádia Batella Gotlib (2006) e Massaud Moisés (2006) consideram que o conto surgiu antes do nascimento de Cristo. Para Gotlib (2006), as histórias apresentam fases que acompanham, historicamente, o percurso da cultura do homem em sociedade, inclusive

aquelas da *Bíblia*. Por outro lado, Moisés (2006) afirma que existem os contos embrionários como *O Naufrágio de Simônides* de Fedro e as fábulas de Esopo e Fedro, por exemplo, que surgem com uma maneira peculiar de narrar. Assim como também existem os contos típicos como: *Mil e uma noites*, *Ali-Babá e os Quarenta Ladrões* que são oriundos do Oriente, da Pérsia e da Arábia e apresentam ainda, na atualidade, grande qualidade em relação à criação do conto. Vale enfatizar que a Alta Idade Média, entre os séculos XII a XIV, marca a época mais importante no que se refere ao desenvolvimento do conto devido aparecer contistas de destaque, como: Boccaccio, Margarida de Navarra e Chaucer (MOISÉS, 2006, p. 17).

Nádia Batella Gotlib (2006) chama a atenção para a transição assumida pelo conto no século XIV, período que marca a passagem do registro oral para o escrito. Já Massaud Moisés (2006) destaca a disseminação do conto durante os séculos de XVI e XVII, principalmente, na Itália, Espanha e França. A Idade Média representaria o período de declínio do conto, cujas características, em sua maioria, foram suprimidas.

Posteriormente, o século XVIII é marcado por momentos revolucionários, durante o qual surgem contistas de destaque na França. O século XIX marcaria a época de maior relevância do conto, porque ele passa a ser uma produção tipicamente literária, ficcional. Por outro lado, a estrutura do conto diverge ao longo dos séculos e dos países, pois ele se caracteriza pela riqueza e diversidade estrutural.

Nádia Batella Gotlib (2006, p. 11) declara que “[...] toda narrativa apresenta: 1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós [...]; 3. e tudo ‘na unidade de uma mesma ação’”. Daí percebe-se a ação de contar histórias e a sequência de acontecimentos que uma determinada história pode possuir. A fim de complementar a noção de constituição do conto, chamamos a atenção para a definição de Vladimir Propp (2001, p. 51): “um conto pode compreender várias sequências e quando se analisa um texto deve-se determinar, em primeiro lugar, de quantas sequências esse texto se compõe.”. Dessa forma, um conto pode conter uma ou mais sequências narrativas.

Por outro lado, com o intuito de compreender o conto, Julio Cortázar (2011, p. 151) parte da noção de romance, fazendo um paralelo com o conto. Enquanto o conto seria limitado, o romance seria aberto. “Nesse sentido, o romance e o conto se deixam comparar analogicamente com o cinema e a fotografia, [...] um filme é em princípio uma ‘ordem aberta’, [...] enquanto que uma fotografia [...] pressupõe uma justa limitação prévia [...]”. Nesse caso, pode-se ressaltar que o contista e o fotógrafo selecionam uma imagem ou uma determinada situação que produz sentido, mas que seja limitada.

O tempo e o espaço no conto devem estar sintetizados, “[...] submetidos a uma alta pressão espiritual e formal para provocar essa ‘abertura’ [...]” (CORTÁZAR, 2011, p. 152). A abertura a que o autor se refere remete à sensibilidade que o conto deve promover no leitor, já que o conto trabalha em profundidade, atuando com a significação no campo dos sentidos.

Mas quando é possível considerar um conto como significativo? “[...] quando quebra seus próprios limites com essa explosão de energia espiritual que ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta.” (CORTÁZAR, 2011, p. 153). É possível perceber que o rompimento que ocorre em relação às expectativas do leitor é que geram a significação do conto que, por sua vez, está atrelada à intensidade e à tensão que remetem ao modo como se trata o tema literário.

Em relação ao efeito que o conto pode causar no leitor, partindo dos pressupostos de Nádya Batella Gotlib (2006, p. 35), os aspectos fundamentais que possibilitam atingir o efeito desejado, que é a conquista do interesse do leitor, no conto também dependem do cuidado que o escritor deve ter ao elaborar esse efeito. Isso porque ele precisa fazer as articulações adequadas entre os acontecimentos, pois, mesmo que a narrativa seja extensa, é preciso manter o propósito de conquistar o leitor, manter a tensão, não permitindo que a história seja interrompida e atrapalhe o desfecho.

Quanto à intensidade e à tensão que devem ser mantidas no conto, Julio Cortázar (2011, p. 154) enfatiza que elas se desenvolvem a partir da escolha dos temas, pois afirma que “[...] um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade [...]”.

A fim de corroborar a ideia de conexão das relações entre autor e leitor existentes no conto, o autor cita como exemplo as pessoas que possuem coleções de contos como suas preferidas para leitura, as quais, ao se lembrarem dos contos que foram marcantes em suas vidas, demonstram que todos têm a mesma estrutura em razão de sua profundidade, isto é, de condensarem em um único texto literário a intensidade e a tensão necessárias ao bom conto. (cf. CORTÁZAR, 2011, p. 155). Por outro lado, para Massaud Moisés (2006), a tensão poética no conto provoca no leitor sentimentos complexos sobre a realidade.

Conforme destaca Gotlib (2006), o momento especial do conto é considerado pelo fato de surpreender o leitor com um determinado acontecimento. Segundo Cortázar (2011), essa surpresa que deve ser provocada no leitor depende, antes de tudo, do fato de o escritor criar um clima apropriado, capaz de tirar o leitor do seu espaço físico e colocá-lo envolvido

com o conto de tal modo que ele retorne, posteriormente, renovado e diferente do contato inicial que teve com o texto literário.

Nesse sentido, o autor reitera que a única maneira de se alcançar o “[...] sequestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, [...] o tornem único, [...] o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial.” (CORTÁZAR, 2011, p. 157). Percebe-se que, segundo os autores mencionados, a intensidade da ação e a tensão interna da narrativa são elementos decisivos para a estruturação do conto.

Na mesma perspectiva teórica, Ricardo Piglia (2004, p. 89), em *Teses sobre o Conto*, apresenta duas teses: a primeira, um conto sempre narra duas histórias e a segunda, “a história secreta é a chave da forma do conto e de suas variantes.” Qual seria, então, a arte do contista? “[...] consiste em saber cifrar a história 2 nos interstícios da história 1. Um relato visível esconde um relato secreto, narrado de um modo elíptico e fragmentário.” (PIGLIA, 2004, p. 89). Ao apresentar as duas histórias, o autor do conto propõe o trabalho com dois esquemas distintos de causalidade, cujos elementos apresentam duas funções, sendo narradas duas histórias ao mesmo tempo. O autor explica que o conto apresenta caráter enigmático através de um relato secreto. (PIGLIA, 2004, p. 91).

Ainda no que se refere ao trabalho do contista, Massaud Moisés (2006, p. 43) declara que ele se preocupa muito mais com o início do conto do que com o seu desfecho, porque “o bom começo é tudo, pois dele nascerá o epílogo; este, por sua vez, contém a chama que atrai o leitor, mas pouca importância teria, se as primeiras linhas não alcançassem seduzir com seu ‘canto de sereia’”. O epílogo poderia ser tanto enigmático (conto tradicional) quanto sem enigma (conto moderno). Porém, a afirmação do teórico sobre a preocupação do autor com o início ou desfecho do conto é questionável, na medida em que é generalista: nem todos os contistas se preocupam mais com o princípio do conto do que com o seu desfecho.

Essa condição enigmática presente no conto, analisada tanto por Ricardo Piglia (2004) quanto por Massaud Moisés (2006), revela-se muito importante, porque tem a capacidade de gerar diferentes expectativas no leitor em relação à história. Ainda para Piglia (2004, p. 91-92), “a história é construída com o não-dito, com o subentendido e a alusão.” O conto seria produzido para apresentar de modo artificial algo que estava escondido. Mas, convém acrescentar que “não se trata de um sentido oculto que dependa de interpretação: o enigma não é outra coisa senão uma história contada de um modo enigmático.” (PIGLIA, 2004, p. 91).

Segundo Ricardo Piglia (2004), a arte de narrar se estabelece pela relação entre o ato de ouvir, escrever e ler uma história em voz alta. Nesse caso, o conto teria sobrevivido graças à tradição oral de onde se origina. Vale destacar ainda que a arte da narração consiste na “[...] arte da percepção errada e da distorção. O relato avança segundo um plano férreo [...], e perto do final surge no horizonte a visão de uma realidade desconhecida: o final faz ver um sentido secreto que estava cifrado e como que ausente na sucessão clara dos fatos.” (PIGLIA, 2004, p. 103).

É possível verificar, de acordo com Ricardo Piglia (2004, p. 105), que a trama narrativa esconde algo inesperado. Daí provém o motivo de o leitor só conseguir identificar a chave do relato apenas ao final, decorrente de sua característica enigmática. Ainda que uma mesma narrativa seja escrita de formas distintas, sempre terá um segredo a ser revelado e uma ideia a ser exposta. “O sentido de um relato tem a estrutura do segredo [...], está escondido, separado do conjunto da história, reservado para o final e em outra parte. Não é um enigma, é uma figura que se oculta.” (PIGLIA, 2004, p. 106).

Em síntese, pode-se afirmar que, segundo Piglia (2004), só é possível perceber a história secreta ao final da narrativa, pois a conclusão da história depende de uma figura oculta. Desse modo, verifica-se que “a arte de narrar é uma arte da duplicação; é a arte de pressentir o inesperado; de saber esperar o que vem, nítido, invisível, como a silhueta de uma borboleta contra a tela vazia.” (PIGLIA, 2004, p. 114). O conto tem essa característica de surpreender o leitor pelo seu caráter inesperado.

Ademais, convém destacar a natureza dos microcontos⁷, pois eles fazem parte do estudo desta pesquisa. Eles se caracterizam por um discurso muito sucinto que é influenciado pelas inovações tecnológicas. De acordo com Damiana Maria de Carvalho (2016), os microcontos se aproximam do conto, mas também podem se relacionar com outros gêneros. Registre-se que as suas denominações se alteram, à medida que muitos teóricos se dedicam a esse estudo, pois o relato breve, como alguns consideram, pode ser chamado de miniconto, minificção, microrrelato, conto brevíssimo, dentre outros. David Lagmanovich (2006), por exemplo, utiliza tanto a denominação microrrelato quanto microconto pelo fato de ser uma narrativa breve.

Segundo Carvalho (2016, p. 39), muitos teóricos entendem que, para definir um microconto, é preciso que ele tenha: “[...] concisão, narratividade, totalidade (um todo

⁷ “Classificação dada a todos aqueles contos que não ultrapassam duas páginas de extensão, chamados também de microconto, microrrelato, minificção, conto brevíssimo ou conto em miniatura.” (CAPAVERDE, 2004, p. 30).

significativo), subtexto (implícito), ausência de descrição (exceto se extremamente essencial), retrato de cotidiano e final impactante.”. Por último, a autora ainda defende que é um gênero em construção.

Em suma, as novas tecnologias da informação e comunicação, juntamente com o avanço da internet, “[...] provocaram nessa geração uma preferência pela prosa curta, pelo miniconto e pelas formas de escrita instantâneas, os *flashes* e *stills* fotográficos e outras experiências de miniaturização do conto.” (OLIVEIRA, 2001, p. 36, grifo do autor). Isso porque em fins do século XX, conforme destaca Carvalho (2016), a narrativa breve ganha destaque no Brasil. Embora a fundamentação teórica desses microcontos ainda seja recente, é relevante para esta dissertação, na medida em que há microcontos nos livros didáticos analisados nesta pesquisa.

4.5.1 “Quem conta um conto aumenta um ponto”: o narrador

É importante teorizar, agora, sobre o narrador como aquele que sabe contar histórias advindas de experiências e como aquele que se insere no campo do monólogo interior no caso do romance contemporâneo. Isso porque o narrador é, dentre os elementos da narrativa, aquele que se destaca pelo seu desenvolvimento no decorrer do conto, objeto de estudo nesta pesquisa. Os outros elementos da narrativa como tempo, espaço, enredo e personagem também são igualmente relevantes, mas o narrador é tratado de modo mais específico nos textos analisados.

A perspectiva analítica sobre o narrador adotada nesta pesquisa é a de Maussad Moisés (2006), Ligia Chiappini Moraes Leite (2002), Walter Benjamin (1987) e Theodor W. Adorno (2003). Para Massaud Moisés (2006), o primeiro foco narrativo relacionado à personagem principal se articula através da primeira pessoa do discurso, cujo protagonista corre o risco de provocar o individualismo na trama, à proporção que cria uma imagem otimista de si mesmo e uma negativa do outro personagem. Quais seriam, então, as vantagens do foco de narração em primeira pessoa? O leitor se vê próximo do texto, assim como os dramas individuais transmitem com mais vigor a realidade dos fatos, o que confere *presentividade* e dinamicidade à história narrada, fazendo com que o leitor se sinta muito mais um participante do que um mero expectador (MOISÉS, 2006, p. 34-35, grifo do autor).

O segundo foco narrativo apresenta um distanciamento entre o leitor e o conteúdo da narrativa, porque é um personagem secundário quem conta a história. Diferentemente do anterior, o terceiro foco acompanha o personagem em todas as suas atitudes, bem como

espaços que ocupa no conto, além de possuir um caráter introspectivo e psicológico. O último foco é o narrador observador, aquele que se vê na própria condição de narrar os fatos observados (MOISÉS, 2006, p. 36).

De acordo com Massaud Moisés (2006), o contista precisa escolher o foco de narração que utilizará em sua história. Todavia, o conto moderno, por exemplo, mescla os focos narrativos com o propósito de proporcionar dinamicidade aos acontecimentos do universo diegético. Segundo Moisés (2006, p. 38), “[...] em última instância, o ficcionista é sempre onisciente, ainda quando pareça conceder às personagens a primazia da narrativa ou do diálogo.”. Ligia Chiappini Moraes Leite (2002, p. 20) assegura que, para além dessa sistematização do foco narrativo, é necessário tornar importante as visões que o narrador tende a articular de modo mais intenso na narrativa.

Jean Pouillon (1974) destaca as visões da narrativa que são: visão por trás, visão com e visão de fora. Segundo Leite (2002), a visão por trás pode ser considerada onisciente, pois o narrador controla o saber a respeito da vida dos personagens, enquanto que a segunda demonstra o saber que a personagem tem sobre ela mesma e os fatos. A visão de fora é de um narrador que se centra nas características físicas do personagem, assim como do ambiente no desenrolar da história.

Ao analisar os narradores arcaicos, Walter Benjamin (1987) estipula dois grupos de representantes de narradores: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. O primeiro conta histórias baseado em suas experiências de vida. Por sua vez, o segundo narra por meio das informações que colhe ao longo de suas viagens. Ambos narram a partir das suas experiências de vida, além de se interpenetrarem no âmbito da narrativa, pois “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1987, p. 201).

Nesse sentido, percebe-se que a experiência, fonte no qual bebem os bons narradores, se relaciona com a habilidade em dar conselhos, porque estes são oriundos da sabedoria do narrador que faz uso das experiências dos outros para construir uma história. Dar conselhos seria o mesmo que propor a continuidade de uma história. Como o ouvinte, então, assimila a história e sente a necessidade de, possivelmente, recontá-la em outros momentos de sua vida? “Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte [...]”. (BENJAMIN, 1987, p. 204).

Levando-se em consideração que o ouvinte pode recontar uma história, é importante acrescentar que, como a narrativa é um trabalho artesanal, as características dela se

alteram ao longo dos tempos. Um exemplo dessa mudança é o caso da morte que em tempos passados tinha caráter público e, na atualidade, é encarada como algo muito comum para a sociedade burguesa. Com isso, Walter Benjamin ressalta que a morte também deixa *reminiscências*⁸, as quais são responsáveis por fundamentar a tradição, o que, conseqüentemente, “[...] transmite os acontecimentos de geração em geração.” (BENJAMIN, 1987, p. 211).

De acordo com Benjamin (1987, p. 213), “[...] quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia. Mas o leitor de um romance é solitário.” A partir disso, o autor enfatiza a importância da narrativa e chama a atenção para a sabedoria do narrador. A exemplo dessa sabedoria, tem-se os contos de fadas, os quais, para o autor, são os verdadeiros conselheiros das crianças, haja vista que o narrador tem como matéria-prima a vida humana que toca o leitor do passado e da contemporaneidade. Ademais, “o narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida.” (BENJAMIN, 1987, p. 221).

A ideia de Benjamin (1987) é distinta da que propõe Theodor W. Adorno (2003), quando teoriza sobre o narrador. Para Theodor W. Adorno (2003), o posicionamento do narrador no romance contemporâneo difere dos estudos de Walter Benjamin (1987), pois enquanto o primeiro trata o narrador através de um paradoxo, o segundo coloca em destaque o trabalho artesanal e as reminiscências que esse narrador pode deixar em suas histórias. Theodor W. Adorno (2003, p. 56) revela que o romance despontou na sociedade burguesa em decorrência da disseminação da indústria cultural.

O autor ressalta que o romance se tornou limitado, assim como o narrador, em função das experiências de vida que foram perdidas. Todavia, ele ainda explica que “se o romance quiser permanecer fiel à sua herança realista e dizer como realmente as coisas são, então ele precisa renunciar a um realismo que, na medida em que reproduz a fachada, apenas a auxilia na produção do engodo.” (ADORNO, 2003, p. 57). Nesse caso, como o autor destaca, para que o romance mantenha a sua função tradicional, é necessário que ele rejeite a alienação e a autoalienação que ele mesmo propaga.

O narrador no romance tradicional é subjetivo, enquanto que no contemporâneo, ele é marcado pelo afastamento estético, isto é, enquanto “no romance tradicional essa distância era fixa. Agora ela varia como as posições da câmara no cinema: o leitor é ora deixado do lado de fora, ora guiado pelo comentário até o palco, os bastidores e a casa de

⁸ “Reminiscência: *sf.* 1. O que se conserva na memória. 2. A faculdade da memória. 3. Lembrança vaga.” (FERREIRA, 2001, p. 595).

máquinas.” (ADORNO, 2003, p. 61). A ideia de subjetividade está para o romance tradicional, que conserva as suas técnicas, e a objetividade para o romance contemporâneo, o qual se estrutura por meio do distanciamento estético entre o narrador e o leitor.

Diante dessa discussão sobre o narrador, é possível considerar que, de acordo com Ligia Chiappini Moraes Leite (2002), a narrativa do século XX é fragmentada, pois a própria objetividade entra em declínio nesse período e as técnicas narrativas modernas se modificam, estando atreladas, ao mesmo tempo, à causa e ao resultado dos acontecimentos narrados. A ideia de ficção é transferida do particular para o universal, assim como as narrações modernas não são de ordem linear e tratam mais das estruturas do que das cronologias de tempo.

5. CAPÍTULO V: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CAMINHO

5.1 Análise comparativa das coleções

Ao fazer uma análise comparativa das coleções A e B, há que se considerar a proposta para o ensino de Língua Portuguesa, bem como os conteúdos curriculares expressos nos documentos oficiais que contribuem para a escolarização adequada do ensino de literatura, dependendo do modo como estão organizados nos livros didáticos, em análise. Eis a tabela abaixo.

Tabela 4 – Proposta para a Língua Portuguesa no ensino médio – Coleção A X Coleção B

| 1º ANO | | | | | |
|---|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| PERGUNTAS | Coleção A | | | | Coleção B |
| | Volume 1 | Volume 2 | Volume 3 | Volume 4 | Único |
| 1. Ações didático-pedagógicas para a língua portuguesa/ensino médio estão de acordo com o que está proposto nos parâmetros legais? | Não | Não | Não | Não | Sim |
| 2. A proposta de ensino para a língua portuguesa/ensino médio apresenta-se de modo interdisciplinar? | Parcialmente | Sim | Parcialmente | Parcialmente | Sim |
| 3. A proposta valoriza a diversidade linguística? | Parcialmente | Não | Sim | Sim | Sim |
| 4. A proposta valoriza as manifestações culturais brasileiras expressas nos conteúdos de ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira/ensino médio? | Sim | Parcialmente | Sim | Sim | Sim |
| 2º ANO | | | | | |
| PERGUNTAS | Coleção A | | | | Coleção B |
| | Volume 1 | Volume 2 | Volume 3 | Volume 4 | Único |
| 1. Ações didático-pedagógicas para a língua portuguesa/ensino médio estão de acordo com o que está proposto nos parâmetros legais? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 2. A proposta de ensino para a língua portuguesa/ensino médio apresenta-se de modo interdisciplinar? | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Sim |
| 3. A proposta valoriza a diversidade linguística? | Sim | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Sim |

| | | te | te | te | |
|---|--------------|--------------|----------|--------------|-----------|
| 4. A proposta valoriza as manifestações culturais brasileiras expressas nos conteúdos de ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira/ensino médio? | Parcialmente | Sim | Sim | Parcialmente | Sim |
| 3º ANO | | | | | |
| PERGUNTAS | Coleção A | | | | Coleção B |
| | Volume 1 | Volume 2 | Volume 3 | Volume 4 | Único |
| 1. Ações didático-pedagógicas para a língua portuguesa/ensino médio estão de acordo com o que está proposto nos parâmetros legais? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 2. A proposta de ensino para a língua portuguesa/ensino médio apresenta-se de modo interdisciplinar? | Parcialmente | Parcialmente | Sim | Parcialmente | Sim |
| 3. A proposta valoriza a diversidade linguística? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 4. A proposta valoriza as manifestações culturais brasileiras expressas nos conteúdos de ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira/ensino médio? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |

Fonte: Autora, 2017.

Os dados da Tabela 4 revelam que a proposta para a Língua Portuguesa nos três anos do ensino médio da coleção B atendem ao que está previsto nos documentos oficiais sobre tal ensino, assim como a valorização da diversidade linguística e a manifestação cultural que são necessárias ao ensino de literatura. Já a coleção A apresenta algumas diferenças em relação a tais quesitos em seus volumes nos três anos, o que denota que o foco do ensino de literatura, ainda que esteja conforme os parâmetros oficiais, volta-se pouco ao desenvolver atividades de leitura e compreensão que visem aos itens dois, três e quatro.

Essas distinções também são recorrentes na Tabela 5 que se segue acerca dos conteúdos curriculares dos três anos do ensino médio. A princípio, convém tratar das informações coletadas referentes ao primeiro ano do ensino médio em ambas as coleções, conforme expressa a Tabela 5 a seguir.

**Tabela 5 – Conteúdos Curriculares e Proposta de Ensino e Aprendizagem – 1º ANO –
Coleção A X Coleção B**

| 1º ANO | | | | | |
|--|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| PERGUNTAS | Coleção A | | | | Coleção B |
| | Volume 1 | Volume 2 | Volume 3 | Volume 4 | Único |
| 1. Textos que proporcionam ao leitor o acesso à cultura escrita? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 2. A coletânea de textos apresenta mecanismos materiais e imateriais da cultura? | Parcialmente | Não | Parcialmente | Parcialmente | Sim |
| 3. O diálogo entre outras linguagens (fotografias, telas, cinema, música, etc) compõem a coletânea? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 4. A linguagem utilizada e os conteúdos estão organizados adequadamente de modo a atender às perspectivas de ensino de língua para o ensino médio? | Sim | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente |
| 5. Possibilita o uso de novas tecnologias da informação e comunicação? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 6. A coletânea de textos produz relações intertextuais, com base no diálogo com outros textos e na contextualização? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 7. Aplica a metalinguagem como constitutiva da | Sim | Não | Sim | Sim | Sim |

| | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|-----|
| análise de vários códigos usados na cultura? | | | | | |
| 8. As atividades favorecem a reflexão, a generalização e a abstração do texto literário? | Parcialmente | Não | Parcialmente | Parcialmente | Sim |
| 9. As atividades abrangem a literatura oral? | Parcialmente | Não | Parcialmente | Não | Sim |
| 10. As atividades propostas estimulam a constituição do leitor literário? | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Sim |
| 11. A coleção apresenta atividades adequadas ao letramento literário? | Não | Não | Não | Não | Sim |
| 12. A coleção preocupa-se em abordar de modo positivo a condição de afrodescendentes e descendentes indígenas brasileiros, tendo como base os seus valores e tradições, visando à sua participação e aos seus direitos na sociedade? | Parcialmente | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 13. A coleção preocupa-se em valorizar a condição da mulher, tendo em vista a sua posição em diferentes espaços de trabalho na sociedade brasileira? | Parcialmente | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 14. A coleção preocupa-se em apresentar a condição do portador de necessidades | Não | Não | Não | Não | Não |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| especiais, almejando uma sociedade inclusiva? | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|

Fonte: Autora, 2017.

Com base nos dados dispostos acima, vale realçar que o primeiro item, que remete aos textos que promovem acesso à cultura escrita em ambas as coleções, lembra a reflexão proposta por Egon de Oliveira Rangel (2003), ao enfatizar que o livro didático de língua portuguesa é o principal instrumento de acesso à escrita. Ele representa a cultura letrada dos brasileiros. Já os outros itens que se referem aos mecanismos materiais e imateriais da cultura, à abstração do texto literário, à literatura oral, à constituição do leitor literário e ao letramento literário se diferenciam de modo mais recorrente entre os livros didáticos A e B.

Essa diferença mostra que, no caso da primeira coleção, os conteúdos de ensino que contemplam de modo parcial esses aspectos são decorrentes de uma escolarização inadequada do ensino de literatura. Por outro lado, a segunda coleção se sobressai, porque, apesar de os conteúdos apresentarem os contos mediante excertos, há reflexões importantes que propiciam um letramento literário, como as questões discursivas, por exemplo.

Esses mesmos itens no segundo ano, de acordo com a Tabela 6, apresentam respostas parecidas, demonstrando que os conteúdos para o ensino de língua podem não favorecer a ocorrência da constituição do leitor literário, assim como do letramento literário. Mas, no caso do item três existe uma proposta de trabalho que visa ao diálogo com outras linguagens. Para Rildo Cosson (2014b), esta estratégia é de grande relevância, visto que cabe à literatura aproximar-se do aluno por intermédio de outros instrumentos que não sejam unicamente as obras literárias. Por outro lado, acrescenta-se que, no caso da coleção B, o gênero literário conto ainda é utilizado de modo recorrente para estudo de itens gramaticais, o que também ocorre com a coleção A. Segue a tabela:

**Tabela 6 – Conteúdos Curriculares e Proposta de Ensino e Aprendizagem – 2º ANO –
Coleção A X Coleção B**

| 2º ANO | | | | | |
|--|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| PERGUNTAS | Coleção A | | | | Coleção B |
| | Volume 1 | Volume 2 | Volume 3 | Volume 4 | Único |
| 1. Os textos proporcionam ao leitor o acesso à | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |

| | | | | | |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| cultura escrita? | | | | | |
| 2. A coletânea de textos apresenta mecanismos materiais e imateriais da cultura? | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Não | Sim |
| 3. O diálogo entre outras linguagens (fotografias, telas, cinema, música, etc) compõem a coletânea? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 4. A linguagem utilizada e os conteúdos estão organizados adequadamente de modo a atender às perspectivas de ensino de língua para o ensino médio? | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente |
| 5. Possibilita o uso de novas tecnologias da informação e comunicação? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 6. A coletânea de textos produz relações intertextuais, com base no diálogo com outros textos e na contextualização? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 7. Aplica a metalinguagem como constitutiva da análise de vários códigos usados na cultura? | Parcialmente | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 8. As atividades favorecem a reflexão, a generalização e a abstração do texto literário? | Não | Não | Parcialmente | Sim | Não |

| | | | | | |
|--|-----|--------------|-----|--------------|--------------|
| 9. As atividades abrangem a literatura oral? | Não | Não | Não | Não | Não |
| 10. As atividades propostas estimulam a constituição do leitor literário? | Não | Parcialmente | Não | Parcialmente | Parcialmente |
| 11. A coleção apresenta atividades adequadas ao letramento literário? | Não | Não | Não | Parcialmente | Parcialmente |
| 12. A coleção preocupa-se em abordar de modo positivo a condição de afrodescendentes e descendentes indígenas brasileiros, tendo como base os seus valores e tradições, visando à sua participação e aos seus direitos na sociedade? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 13. A coletânea preocupa-se em valorizar a condição da mulher, tendo em vista a sua posição em diferentes espaços de trabalho na sociedade brasileira? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 14. A coletânea preocupa-se em apresentar a condição do portador de necessidades especiais, almejando uma sociedade inclusiva? | Não | Não | Não | Não | Não |

Fonte: Autora, 2017.

Diferentemente da Tabela 6, ao comparar os itens dois, quatro, oito, nove, dez e onze da Tabela 7, constata-se que o terceiro ano do ensino médio de ambos os manuais didáticos se distinguem nesses aspectos. O motivo de tal distinção se concentra nos seguintes fatores, quais sejam: a coleção A, de modo geral, trata muito pouco dos bens materiais e imateriais da cultura e já a coleção B, os inclui na proposta de ensino de maneira mais contundente.

Outra diferença relevante se refere aos itens oito e dez que atendem parcialmente à proposta de ensino de literatura na coleção A, mas na B atende de modo positivo ao que se propõe nos parâmetros oficiais. Por outro lado, tais livros se assemelham quanto ao tópico que diz respeito ao letramento literário, pois destacam a possibilidade de ele acontecer nessas coleções de modo parcial através de seus conteúdos de ensino e, respectivamente, pelas atividades de leitura e compreensão do texto literário, as quais podem levar ou não à concretização desse letramento. Para isso, veja a tabela abaixo.

**Tabela 7 – Conteúdos Curriculares e Proposta de Ensino e Aprendizagem – 3º ANO –
Coleção A X Coleção B**

| 3º ANO | | | | | |
|---|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| PERGUNTAS | Coleção A | | | | Coleção B |
| | Volume 1 | Volume 2 | Volume 3 | Volume 4 | Único |
| 1. Os textos proporcionam ao leitor o acesso à cultura escrita? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 2. A coletânea de textos apresenta mecanismos materiais e imateriais da cultura? | Sim | Não | Não | Não | Sim |
| 3. O diálogo entre outras linguagens (fotografias, telas, cinema, música, etc) compõem a coletânea? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 4. A linguagem utilizada e os conteúdos estão | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente |

| | | | | | |
|--|-----|--------------|--------------|--------------|--------------|
| organizados adequadamente de modo a atender às perspectivas de ensino de língua para o ensino médio? | | | | | |
| 5. Possibilita o uso de novas tecnologias da informação e comunicação? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 6. A coletânea de textos produz relações intertextuais, com base no diálogo com outros textos e na contextualização? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 7. Aplica a metalinguagem como constitutiva da análise de vários códigos usados na cultura? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 8. As atividades favorecem a reflexão, a generalização e a abstração do texto literário? | Não | Parcialmente | Não | Não | Sim |
| 9. As atividades abrangem a literatura oral? | Sim | Não | Não | Parcialmente | Não |
| 10. As atividades propostas estimulam a constituição do leitor literário? | Não | Parcialmente | Parcialmente | Parcialmente | Sim |
| 11. A coleção apresenta atividades adequadas ao letramento | Não | Parcialmente | Parcialmente | Não | Parcialmente |

| literário? | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 12. A coleção preocupa-se em abordar de modo positivo a condição de afrodescendentes e descendentes indígenas brasileiros, tendo como base os seus valores e tradições, visando à sua participação e aos seus direitos na sociedade? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 13. A coletânea preocupa-se em valorizar da condição da mulher, tendo em vista a sua posição em diferentes espaços de trabalho na sociedade brasileira? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 14. A coleção preocupa-se em apresentar a condição do portador de necessidades especiais, almejando uma sociedade inclusiva? | Não | Não | Não | Não | Não |

Fonte: Autora, 2017.

Partindo da análise da Tabela 6, o letramento literário no segundo ano do ensino médio pode ser impossibilitado pelo excesso de itens gramaticais que são ensinados por meio dos contos, conteúdos que se sobressaem em relação ao ensino de literatura para a formação do leitor literário, conforme destaca a BNCC (2016). Acrescenta-se ainda que a metodologia

de ensino de literatura é complicada por outros fatores que estão além da questão gramatical, como é o caso da escolarização inadequada das propostas de leitura literária.

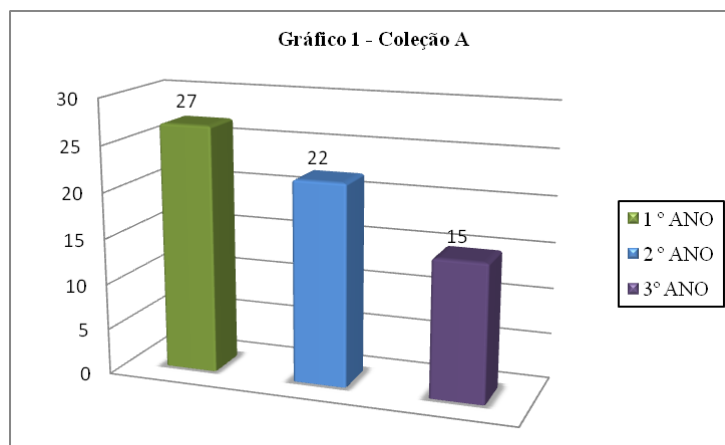
Já as coleções para o primeiro e o terceiro anos do ensino médio apresentam perspectivas do ensino de literatura muito distintas. O primeiro e o terceiro anos, tendo como base os itens dois e quatro e oito a onze, de uma coleção para a outra diferem bastante, porque é nesses anos que a quantidade de contos é maior e se destaca pelo fato de demonstrar que o ensino de literatura se torna mais difícil nessas etapas de ensino médio em ambas as coleções. Os conteúdos curriculares também são distintos devido ao fato de as coleções A e B apresentarem propostas de leitura e compreensão do texto literário em perspectivas diferentes.

Contudo, é interessante notar que o item cinco a respeito do emprego de textos que favorecem o uso das novas tecnologias presente nas Tabelas 5, 6 e 7 é considerado um fator importante para ambas as coleções, porque atende à demanda da literatura eletrônica. De acordo com Rildo Cosson (2014b), este tipo de literatura envolve textos literários que se relacionam no espaço digital. Outros itens que chamam a atenção são o 6 e o 7 que remetem, respectivamente, às relações intertextuais e à metalinguagem contemplados nas coleções, visto que são elementos importantes para a concepção de literatura, assim como para o seu estudo no ensino médio, conforme previsto nos PCNEM (2002).

Quanto aos itens 12, 13 e 14 que concernem, respectivamente, à abordagem positiva do afrodescendente e indígena; valorização da condição da mulher e do portador de necessidade especial, as coleções consideram a valorização dos dois primeiros itens e não menciona o último item. A partir daí, como bem destaca Regina Zilberman (1990), depreende-se que as coleções primam por tais aspectos, a fim de demonstrar que o ensino de literatura está alicerçado no conhecimento da história literária nacional. É por isso que Leyla Perrone-Moisés (2000) enfatiza que o currículo escolar deve se organizar de modo a favorecer o conhecimento da tradição cultural do próprio aluno e outras culturas.

5.2 Propostas de ensino: o conto nas coleções A e B

Os contos que compõem as coleções A e B são apresentados por meio de excertos, o que dificulta o seu entendimento no que se referem aos elementos principais da narrativa, quais sejam: tempo, espaço, enredo, narrador e personagem. A fim de elucidar como os contos são apresentados nos três anos do ensino médio na primeira coleção, tem-se o seguinte gráfico:

Gráfico 01. Total de contos por ano.

Fonte: Autora, 2017.

Verifica-se que a maior quantidade de contos está concentrada no primeiro ano e a menor quantidade se apresenta no terceiro ano do ensino médio. Infere-se que, à medida que o aluno avança em seus estudos, o gênero conto tende a reduzir no último ano do ensino médio. Isso pode ser decorrente do próprio currículo da disciplina de Língua Portuguesa que enfatiza os conteúdos de ensino, no caso dessa coleção, voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e outros vestibulares que esses alunos leitores têm de concorrer ao final do ensino médio. Os poucos contos que aparecem nos volumes do terceiro ano são, em sua maioria, fragmentados e priorizam as matérias que são cobradas nos vestibulares, como é o caso do conto de Machado de Assis, intitulado *Pai contra mãe*:

Figura 02. Pai contra mãe – Machado de Assis

02. (UFES) Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. [...] Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoitasse.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe.
In: *Relíquias de casa velha*, 1906.

Com relação ao texto, é **CORRETO** afirmar que

- ☒ A) em "se o tinha", o "se" é o mesmo da frase "se alguém perdia um escravo, dava dinheiro a quem lho devolvesse."
- ☐ B) em "se o tinha", o "se" tem a mesma função do "se" na frase "Protestava-se com todo o rigor da lei".
- ☐ C) em "Protestava-se com todo o rigor da lei", o "se" pode ser eliminado sem prejuízo do sentido.
- ☐ D) o "o" de "o tinha" tem a mesma classe gramatical do "o" de "o bairro".
- ☐ E) em "todo o rigor da lei", o "o" tem a mesma classe gramatical do "o" em "quem o acoitasse".

Fonte: Coleção A – 3º ano – Vol. IV.

Esse fragmento é utilizado como suporte para estudo das classes gramaticais em um determinado exercício da parte de Gramática da coleção em estudo. Também faltam alguns elementos da narrativa, o que prejudica o sentido do texto literário, pois a ausência de outras informações que remetem à estrutura interna do conto dificulta o entendimento do leitor quanto ao sentido do texto literário em sua totalidade.

Acrescenta-se também o miniconto de Dalton Trevisan que se refere ao estudo de conteúdos de ensino gramatical:

Figura 03. Apelo – Dalton Trevisan

03. (UNESP) "Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham." (Dalton Trevisan)

Observando o período, responda:

- A) Que tipo de relação se estabelece entre as duas orações através da conjunção "e"?
- B) Como pode ser justificado o emprego do segundo verbo do período no presente, enquanto o primeiro apresenta-se no pretérito?

Fonte: Coleção A – 1º ano – Vol. IV.

Esse microconto é utilizado em uma questão discursiva de um vestibular específico, cujo propósito é tratar do estudo de conjunção e tempo verbal, servindo para atender às expectativas do vestibular. A leitura deveria ser um processo de construção de sentidos, mas não o é devido ao fato de a questão ter direcionado o texto para a perspectiva gramatical.

Note-se que a maioria dos elementos da narrativa está nesse texto literário, como o espaço, o personagem, o narrador e o enredo, porém, não são explorados no exercício do modo como poderiam ser, tendo em vista que as perguntas se voltam para o estudo da conjunção. É preciso lembrar que, conforme Tzvetan Todorov (2010), o que se deve preocupar é com o próprio texto literário e não com os estudos literários. Daí surge uma indagação: qual é o ponto de vista que se quer que o leitor possua, a partir de um enunciado de uma questão de vestibular, ainda que seja discursiva, que contempla a maioria dos elementos da narrativa e não os aproveita da maneira adequada numa perspectiva da escolarização da leitura literária, por exemplo?

Por meio da atividade proposta com o conto de Dalton Trevisan, pode-se dizer que a proposta de escolarização da literatura é inadequada, pois, segundo Magda Soares (1999), provoca distorção do texto literário, haja vista que não promove práticas significativas de leitura literária e ainda pode afastar o leitor do próprio ato de ler literatura. Todavia, se a questão primasse pelos sentidos que tal texto produz, o resultado seria diferente para o leitor. Não é necessário que esse leitor perceba o processo de letramento literário pelo qual estaria passando, possivelmente, pela aprendizagem crítica do texto literário, conforme destaca Rildo Cosson (2014a).

Ainda no que se refere ao estudo gramatical e, mais especificamente, à linguagem literária, a figura que se segue apresenta o texto literário *São Marcos*, de João Guimarães Rosa, que é utilizado como exemplo para tratar de variação linguística na seção de Gramática. Além de o texto ser expresso por meio de um trecho do texto original, em vez de haver um estudo da linguagem literária e do estranhamento que é provocado pela literatura, o que acontece é o inverso. O texto literário fragmenta-se não só pelo fato de, assim, se apresentar no livro didático, mas também por ser ensinado simplesmente com o intuito de estudar um conteúdo de ordem linguística. Veja-se tal figura:

Figura 4. São Marcos – João Guimarães Rosa

Leia com atenção e analise alguns exemplos de variação linguística.

Variação dialetal regional

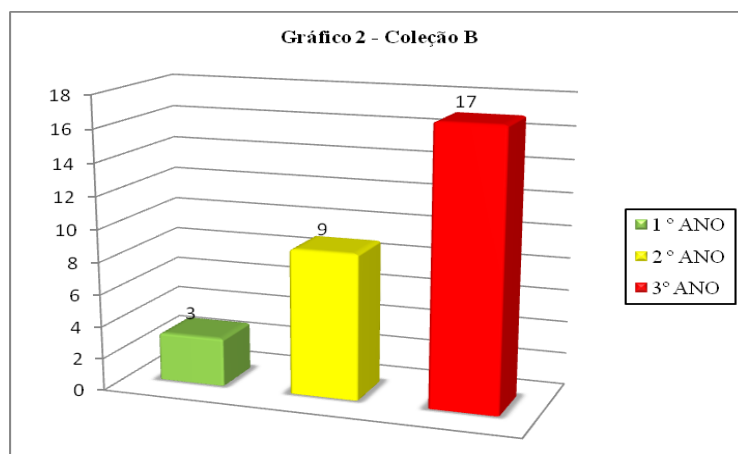
E eu levava boa matalotagem, na capanga, e também o binóculo. Somente o trambolho da espingarda pesava e empalhava. Mas cumpria com a lista, porque eu não podia deixar o povo saber que eu entrava no mato, e lá passava o dia inteiro, só para ver uma mudinha de cambuí a medrar da terra de dentro de um buraco no tronco de uma camboatã; para assistir à carga frontal das formigas-cabaças contra a pelugem farpada e eletrificada de uma tatarana lança-chamas; para namorar o namoro dos guaxes, pousados nos ramos compridos da aroeira [...]

ROSA, João Guimarães. São Marcos. In: *Sagarana*.

Fonte: Coleção A – 3º ano – Vol. I.

Ainda que os elementos sejam perceptíveis na narrativa, faltam partes estruturantes do texto que poderiam contribuir para condensar o sentido integral do texto literário. A compreensão do conto em integralidade é importante para a formação do leitor, o que dependerá de ele conseguir se apropriar da leitura que ocorre por intermédio de sua experiência estética.

O gráfico abaixo mostra algumas distinções no que diz respeito à segunda coleção.

Gráfico 2. Total de contos por ano.

Fonte: Autora, 2017.

Depreende-se do gráfico que há uma grande diferença em relação aos contos selecionados no primeiro ano do ensino médio para o terceiro ano. À proporção que o aluno-

leitor progride de um ano para os outros, o conhecimento sobre o gênero literário, sobretudo do conto, também se amplia, ainda que seja de modo fragmentado. A tendência da proposta de ensino para o terceiro ano do ensino médio se volta para a formação do leitor literário, que pode visar à formação humanística e ao pensamento crítico e reflexivo do aluno, conforme está estabelecido na LDBEN (1996).

Percebe-se, também, que boa parte das atividades propostas com os contos prioriza o narrador em detrimento dos outros elementos. Observe-se a seguinte questão:

Figura 05. Conversas ao pé do fogo – Cornélio Pires

02. (Enem–2006)

Depois de um bom jantar: feijão com carne-seca, orelha de porco e couve com angu, arroz-mole engordurado, carne de vento assada no espeto, torresmo enxuto de tocinho da barriga, viradinho de milho verde e um prato de caldo de couve, jantar encerrado por um prato fundo de canjica com torrões de açúcar, Nhô Tomé saboreou o café forte e se estendeu na rede. A mão direita sob a cabeça, à guisa de travesseiro, o indefectível cigarro de palha entre as pontas do indicador e do polegar, envernizados pela fumaça, de unhas encanoadas e longas, ficou-se de pança para o ar, modorrento, a olhar para as ripas do telhado.

Quem come e não deita, a comida não aproveita, pensava Nhô Tomé... E pôs-se a cochilar. A sua modorra durou pouco; Tia Policena, ao passar pela sala, bradou assombrada:

– Êêh! Sinhô! Vai drumi agora? Não! Num presta... Dá pisadêra e pôde morrê de ataque de cabeça!

Despois do armoço num far-má... mais despois da janta?!

PIRES, Cornélio. *Conversas ao pé do fogo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1987.

Nesse trecho, extraído de texto publicado originalmente em 1921, o narrador

- A) apresenta, sem explicitar juízos de valor, costumes da época, descrevendo os pratos servidos no jantar e a atitude de Nhô Tomé e de Tia Policena.
- B) desvaloriza a norma culta da língua porque incorpora à narrativa usos próprios da linguagem regional das personagens.
- C) condena os hábitos descritos, dando voz a Tia Policena, que tenta impedir Nhô Tomé de deitar-se após as refeições.
- D) utiliza a diversidade sociocultural e linguística para demonstrar seu desrespeito às populações das zonas rurais do início do século XX.
- E) manifesta preconceito em relação a Tia Policena ao transcrever a fala dela com os erros próprios da região.

Fonte: Coleção A – 1º ano – Vol. I.

O enfoque da questão é o narrador em detrimento dos outros elementos da narrativa. Outro fator importante concerne à apresentação do conto, pois faltam partes importantes para a construção do sentido do texto literário, a exemplo do desfecho. O objetivo dessa questão é tratar da incidência do narrador observador, o qual é denominado por Jean Pouillon (1974) como aquele que possui uma “visão de fora” e desvela as características do espaço e do personagem.

A proposta de formação do leitor literário apresenta-se comprometida em função da fragmentação do texto e do tipo de atividade solicitada: um exercício de múltipla escolha que faz parte do ENEM. O objetivo desse exame é verificar os conhecimentos do aluno mediante os conteúdos de ensino de literatura, por exemplo, no que tange à área de Linguagens e Códigos. Mas, é preciso pensar que o fato de o texto literário do modo como está apresentado pode impossibilitar a concretização do letramento literário, o que se configura em um entrave para a formação deste leitor.

De outra forma, têm-se algumas atividades de leitura com o enfoque na linguagem que se expressa no texto literário, como é o caso da figura expressa abaixo:

Figura 06. Reinações de Narizinho – Monteiro Lobato

05. (Enem–2002) Narizinho correu os olhos pela assistência. Não podia haver nada mais curioso. Besourinhos de fraque e flores na lapela conversavam com baratinhas de mantilha e miosótis nos cabelos. Abelhas douradas, verdes e azuis, falavam mal das vespas de cintura fina – achando que era exagero usarem coletes tão apertados. Sardinhas aos centos criticavam os cuidados excessivos que as borboletas de toucados de gaze tinham com o pó das suas asas. Mamangavas de ferrões amarrados para não morderem. E canários cantando, e beija-flores beijando flores, e camarões camaronando, e caranguejos caranguejando, tudo que é pequenino e não morde, pequeninando e não mordendo.

LOBATO, Monteiro.
Reinações de Narizinho.
São Paulo: Brasiliense, 1947.

No último período do trecho, há uma série de verbos no gerúndio que contribuem para caracterizar o ambiente fantástico descrito.

Expressões como “camaronando”, “caranguejando” e “pequeninando e não mordendo” criam, principalmente, efeitos de

- A) esvaziamento de sentido.
- B) monotonia do ambiente.
- C) estaticidade dos animais.
- D) interrupção dos movimentos.
- E) dinamicidade do cenário.

Fonte: Coleção A – 1º ano – Vol. II.

O texto literário é utilizado como suporte para estudo da linguagem que produz efeitos de sentido a partir de verbos no gerúndio. Nesse caso, diferentemente das questões que empregam o conto como suporte para seleção de itens gramaticais os modos ou tempos verbais contribuem para a construção do sentido do texto literário, qual seja: por meio de inovações linguísticas, como junção do radical de um substantivo junto com o gerúndio, o

autor do texto criou uma dinamicidade do cenário, na medida em que um verbo no gerúndio demonstra uma ação que ocorre no momento da fala. A questão traz uma problemática importante no que tange à linguagem literária, porque o autor desautomatiza a linguagem cotidiana.

Por outro lado, essa coleção apresenta o texto literário na íntegra para demonstrar os elementos da estrutura das narrativas, conforme demonstra a figura que se segue:

Figura 07. Felicidade Clandestina – Clarice Lispector

3. Estrutura das narrativas

As narrativas normalmente se estruturam em quatro partes: apresentação, complicação, clímax e desfecho. Para entender melhor a função de cada uma dessas partes, leia o conto de Clarice Lispector a seguir, atentando-se para a divisão da narrativa.

Felicidade clandestina

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme; enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saúde".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As renações de Narzinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas poses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomaçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não cai nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Apresentação

Tem como principal função apresentar as personagens envolvidas na trama, bem como outras informações que terão influência sobre o desfecho. Pode, também, situar a história no tempo e no espaço.

Nessa parte das narrativas, trechos descritivos são bastante comuns.

Complicação

Apresenta o desenvolvimento dos fatos a partir da instauração de um conflito e revela a ação ou a movimentação das personagens na tentativa de solucioná-lo. A complicação desenvolve-se de modo que não se esgotem todas as possibilidades de resolução do conflito, criando o suspense e o mistério, mantendo o leitor pensativo, com algumas interrogações, até o desfecho.

Conflito: é o problema responsável por forçar a modificação do estado das coisas na narrativa e pode ter diferentes naturezas. Pode ocorrer entre pessoas, entre indivíduos e coletividade, entre homem e natureza, entre desejos e paixões, entre pulsões e deveres, por exemplo. Pode, ainda, ser uma questão concreta ou de ordem psicológica. O conflito constitui a mola propulsora do enredo, porque é a partir dele que se dá a evolução da situação inicial até a situação final.

Clímax

É o momento-chave da narrativa e deve ser um trecho dinâmico, emocionante, em que os fatos se encaixam para chegar ao desfecho. Nesse momento, a tensão gerada pelo conflito deve estar em um ponto máximo, e partir do qual o estado inicial em que as personagens se encontravam não mais pode sustentar-se.

Desfecho ou desenlace

Constitui o desenlace da narrativa e revela a situação final a que evolui a história, depois de solucionado o conflito. Essa solução, entretanto, pode ou não ser favorável ao protagonista. A narração é suspensa assim que se dá o desfecho dos acontecimentos.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa diária daquela menina à porta de sua casa. Ela devia estar estranhando a aparição muda e uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comeci a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já presentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

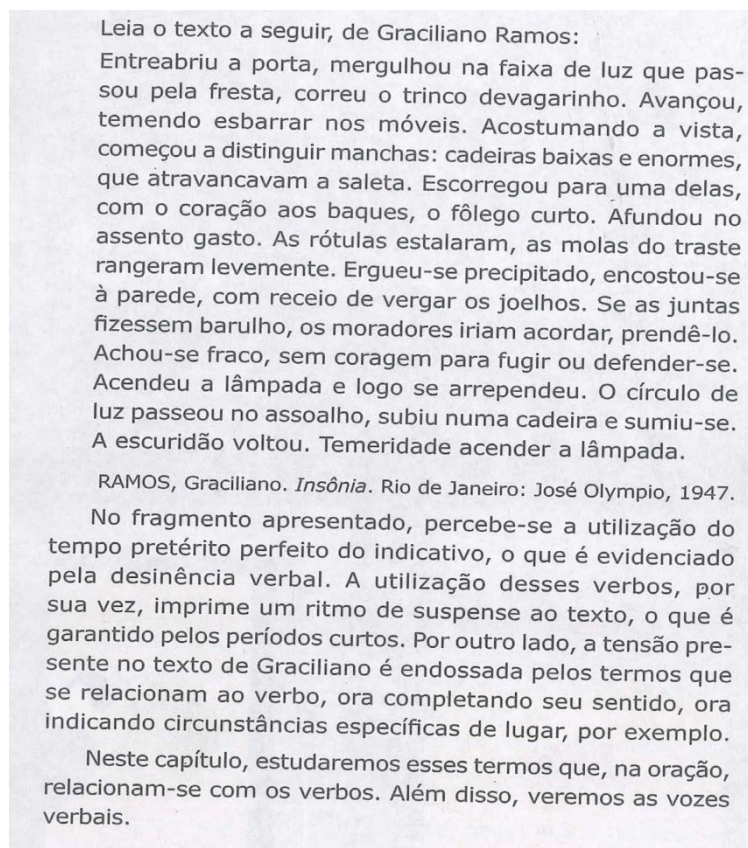
LISPECTOR, Clarice. *O primeiro beijo*. São Paulo: Rocco, 1996.

Fonte: Coleção A – 1º ano – Vol. III.

O conto de Clarice Lispector foi transposto para o livro didático, com o intuito de explicar a estruturação da narrativa através das indicações no próprio texto literário, ou seja, pertence a um capítulo teórico sobre a narrativa. Ora, se todos os outros contos fossem transcritos na íntegra, as atividades de leitura e interpretação de textos poderiam possibilitar uma efetiva formação reflexiva e crítica do leitor a partir da apropriação do texto literário. Vale lembrar que, segundo Julio Cortázar (2011), os elementos que compõem o conto provocam a sensibilidade do leitor.

Os autores do livro didático apresentam a estrutura da narrativa em quatro partes, levantando a necessidade de se entender melhor cada uma dessas partes, porque os seres humanos são seres que narram a partir de suas experiências de vida e das experiências dos outros, conforme afirma Walter Benjamin (1987). Qual a importância disso para o aluno? É para que ele compreenda que a literatura como mimeses representa a vida e quando o ser humano conta uma história é assim que ele estrutura a narrativa.

Desta forma, o trabalho com o texto literário, em sua integralidade, valoriza uma nova perspectiva do ensino de literatura, cujo objetivo principal é a formação do leitor literário, como bem prevê a BNCC (2016). Sem dúvida, é preciso que haja o diálogo e o compartilhamento dos sentidos entre autor, texto e leitor que surgem mediante as leituras de textos literários. No entanto, não é isso que as propostas de atividades até aqui apresentadas revelam, em sua maioria, pois o livro didático limita a construção de sentidos do texto literário, deixando em segundo plano as relações que há entre a narrativa e a vida do aluno com a exposição dessa estrutura narrativa. Veja-se, agora, o caso do texto *Insônia*, de Graciliano Ramos.

Figura 08. Insônia – Graciliano Ramos

Fonte: Coleção A – 2º ano – Vol. I.

Como esse trecho é usado para iniciar a discussão do capítulo teórico sobre complementos verbais, é possível observar, até mesmo pela explicação que está abaixo do excerto, que a intenção de o autor do livro didático utilizar tal conto está em discutir questões de natureza gramatical. É interessante notar que, ainda que a discussão trate do suspense e da tensão, por exemplo, objetivando prender a atenção do leitor à sua história, conquistando-o, a intenção é tratar do tempo verbal e, conseqüentemente, indicar que o capítulo tratará dos termos relacionados ao verbo.

Nesse sentido, para Marisa Lajolo (1982, p. 59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

De acordo com a autora, a leitura pressupõe que o leitor faça inferências, atribua sentido ao texto, fruindo-o. Como é possível observar, Lajolo (1982) destaca que esse leitor,

diante do texto, tem a possibilidade de se deleitar e de discordar, o que pode gerar novas perspectivas a partir daquilo que leu.

Antonio Cândido (1995) enfatiza a necessidade de que todo homem possui direito de ter acesso à literatura como direito universal. Todavia, o trecho do conto de Graciliano Ramos não possibilitaria a humanização por meio da experiência estética com o texto literário, prejudicada pela impossibilidade de acesso a elementos importantes da narrativa. As partes suprimidas do texto dificultam a fruição do texto literário. Contudo, “não podemos confundir prazer estético com palatabilidade. Também não se quer, com isso, afirmar que os textos que proporcionam prazer estético obrigatoriamente são densos, difíceis de ser compreendidos, eruditos.” (OCEM, 2006, p. 59). Até porque muitos textos literários fazem uso da linguagem informal e estão inseridos na cultura popular de modo que favorecem a fruição estética.

Outra questão também recorrente nessa coleção diz respeito aos textos que são empregados na parte que remete à Produção Textual que é voltada para o ENEM. Convém analisar o texto que segue:

Figura 09. Um homem superior – Machado de Assis

Segundo os pesquisadores, a bajulação funciona devido a um fenômeno cerebral conhecido como “comportamento de atraso”. A primeira reação ao elogio insincero é de rejeição e desconsideração. Apesar disso, a bajulação fica registrada, cria raízes e se estabelece no cérebro humano. A partir daí, passa a pesar subjetivamente no julgamento do elogiado, que tende, com o tempo, a formar uma imagem mais positiva do bajulador. Isso vale desde a agência de propaganda até o funcionário que leva um cafezinho para o chefe. “A suscetibilidade à bajulação nasce do arraigado desejo do ser humano de se sentir bem consigo mesmo”, diz Elaine Chan. A obviedade e o desca-ramento do elogio falso, paradoxalmente, conferem-lhe maior força. Segundo os pesquisadores, é a rapidez com que descartamos os elogios manipuladores que faz com que eles passem sem filtro pelo cérebro e assim se esta-beleçam de forma mais duradoura.

Segundo Elaine e Sengupta, outro fator contribui para a bajulação. É o “efeito acima da média”. Temos a tendência de nos achar um pouco melhor do que realmente somos, pelo menos em algum aspecto. Pesquisas com motoris-tas comprovam: se fôssemos nos fiar na autoimagem ao volante, não haveria barbeiros. Isso vale até para a pessoa com baixa autoestima. Em alguma coisa, ela vai se achar boa, nem que seja em bater figurinha.

Mas se corremos o risco de autoengano com a ajuda do bajulador, como se prevenir? “Desenvolvendo uma autoes-tima autêntica”, diz Elaine. A pessoa equilibrada, que tem amor-próprio, é mais realista sobre si mesma, aceita-se melhor e se torna mais imune à bajulação.

ÉPOCA NEGÓCIOS. As reações do cérebro à bajulação. Mar. 2010. p. 71.

Texto II

Um homem superior

Quis a desgraça de Medeiros [patrão de Clemente] que os negócios lhe corresse mal; duas ou três catástrofes comerciais o puseram às portas da morte.

Clemente Soares fez quanto pôde para salvar a casa de que dependia o seu futuro, mas nenhum esforço era possível contra um desastre marcado pelo destino, que é o nome que se dá à tolice dos homens ou ao concurso das circunstâncias.

Achou-se sem emprego nem dinheiro.

[...]

No pior da sua posição, recebeu Clemente uma carta em que o comendador o convidava a ir passar algum tempo na fazenda.

Sabedor da catástrofe de Medeiros, queria o comendador naturalmente dar a mão ao rapaz. Este não esperou que repetisse o convite. Escreveu logo dizendo que daí a um mês se poria em marcha.

Efetivamente um mês depois saía Clemente Soares em caminho do município de***, onde era a fazenda do comendador Brito.

O comendador esperava-o ansioso. E não menos ansiosa estava a moça, não sei se porque já lhe tivesse amor, se por-que ele fosse uma distração no meio da monótona vida rural.

Recebido como amigo, tratou Clemente Soares de pagar a hospitalidade, fazendo-se conviva alegre e divertido. Ninguém o poderia melhor do que ele.

Dotado de grande perspicácia, compreendeu em poucos dias como entendia o comendador a vida do campo, e tratou de o lisonjear por todos os modos.

Infelizmente, dez dias depois da sua chegada à fazenda, adoeceu gravemente o comendador Brito, por maneira que o médico poucas esperanças deu à família.

Era ver o zelo com que Clemente Soares servia de enfermeiro do doente, procurando por todos os meios suavizar-lhe os males. Passava noites em claro, ia aos povoados quando era necessário fazer alguma coisa mais importante, consolava o doente já com palavras de esperanças, já com animada conversa, cujo fim era distraí-lo de pensamentos lúgubres.

— Ah! dizia o pobre velho, que pena que eu o não conhe-cesse há mais tempo! Bem vejo que é um verdadeiro amigo.

— Não me elogie, comendador, dizia Clemente Soares, não me elogie, que é tirar o mérito, se o há, destes deveres agradáveis ao meu coração.

O procedimento de Clemente influiu no ânimo de Carlo-tinha, que nesse desafio de solicitude soube mostrar-se esposa dedicada e reconhecida. Ao mesmo tempo fez com que em seu coração se desenvolvesse o gérmen de afeto que Clemente de novo lhe lançara.

Carlottinha era uma moça frívola; mas a doença do marido, a perspectiva da viuvez, o desvelo do rapaz, tudo fez nela uma profunda revolução.

E mais que tudo, a delicadeza de Clemente Soares, que, durante esse tempo de tão graves preocupações para ela, nenhuma palavra de amor lhe dirigiu.

Era impossível que o comendador escapasse à morte.

ASSIS, Machado de. *Contos fluminenses*. Vol. II. São Paulo: Mérito, 1962. p. 103-105.

Texto III

Fagundes, um puxa-saco de mão-cheia



LAERTE. *Fagundes: um puxa-saco de mão-cheia*. Porto Alegre: L&PM, 2007. p. 16.

Bajular, lisonjear, adular, puxar saco são atitudes considera-das, muitas vezes, defeitos de caráter ou deslizes de natureza ética; são, também, condenadas pelas próprias religiões, como vícios ou “pecados”. As ficções literárias, teatrais e cinematográficas estão repletas de tipos bajuladores, lisonje-adores, adutores, puxa-sacos, quase sempre sob o viés do ridículo e do desvio de caráter. Modernamente, porém, pelo menos em parte, essa condenação à bajulação e à lisonja tem sido atenuada e até mesmo justificada por alguns como parte do *marketing* pessoal ou como estratégia para atingir metas, dado o fato de que, como se informa no artigo “As reações do cérebro à bajulação”, apresentado anteriormente, até o elogio mais insincero pode encontrar eco na mente e no coração do elogiado. Na passagem do conto de Machado de Assis, Clemente Soares acabou atingindo seus objetivos por meio da bajulação, e a personagem Fagundes, de Laerte, parece viver sempre feliz em sua atividade preferencial de bajular.

Refleta sobre o conteúdo dos três textos mencionados e **ELABORE** uma redação de gênero dissertativo, empre-gando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema:

A bajulação: virtude ou defeito?

A figura supracitada apresenta alguns fragmentos de textos, dentre eles o trecho de um texto literário de Machado de Assis que representa o cânone literário nacional. Tal fragmento possibilita ao leitor perceber os elementos da narrativa e construir um sentido para o texto, mas não é bem explorado do modo como poderia ter sido, em razão de ser utilizado como suporte para fundamentar a argumentação na escrita da redação do vestibular. O trabalho voltado à percepção da plurissignificação do texto literário, de sua tensão e opacidade são menosprezados em função de uma utilização prática do texto.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (2002) priorizem a fruição da literatura e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) chamem a atenção para o valor estético das obras literárias, o texto *Um homem superior* tem o seu sentido prejudicado. Isso acontece em virtude de a questão estar preocupada muito mais com o tema da redação do ENEM do que propriamente com aquilo que o texto literário pode promover ao leitor, isto é, a sua própria formação enquanto leitor literário. Ora,

[...] o modo de fruir um texto literário, tal como aparece nos PCN+, merece ponderações. Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. (OCEM, 2006, p. 60).

A proximidade do leitor com a obra literária possibilita a esse aluno leitor uma experiência com o texto literário que atinge a sua subjetividade, a qual é tão importante para se estabelecer esse contato com a apropriação da literatura. Também há que se ressaltar, segundo as OCEM (2006), outra postura problemática dos PCNEM (2002) como o fato de exigir opiniões do interlocutor sobre determinada obra dos períodos literários em estudo, o que torna o ensino de literatura cansativo e sem sentido.

Os estudos sobre a periodização literária na coleção A são recorrentes e objetivam tratar das características de cada período literário, sem se preocupar, muitas vezes, com o sentido integral das obras que são utilizadas como exemplos em cada estilo de época como, assim, apresentam os PCNEM (2002, p. 65) no eixo de competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio. Como a literatura se relaciona intensamente com o tempo, o aluno leitor “[...] deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é

preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras [...]”.

Nessa mesma perspectiva, a BNCC (2016) chama a atenção para o letramento literário que deve acontecer até o ensino médio. Para isso, é necessário que o aluno não seja sobrecarregado com o estudo excessivo das características principais de cada período literário, embora os PCNEM (2002) tratem desse assunto como temas secundários. O importante, como bem destaca as OCEM (2006, p. 54), é “[...] formar o leitor literário, melhor ainda, [...] ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.”.

Na figura a seguir, pode-se perceber que é preciso ir além dos aspectos principais que tais trechos discutem sobre o pré-modernismo brasileiro. É necessário que a questão seja organizada de tal modo que conduza o leitor a questionar, reler, rever e compartilhar os sentidos que permeiam o texto literário, para que possa se tornar um leitor por intermédio do processo de interação que se dá mediante a leitura, conforme enfatiza Delaine Cafiero (2005).

Figura 10. A alma encantadora das ruas – João do Rio

06. Leia este trecho de um conto do escritor João do Rio:

Oh! Sim, as ruas têm alma! Há ruas honestas, ruas ambíguas, ruas sinistras, ruas nobres, delicadas, trágicas, depravadas, puras, infames, ruas sem histórias, ruas tão velhas que bastam para contar a evolução de uma cidade inteira, ruas guerreiras, revoltosas, medrosas, *spleenéticas*, *snobs*, ruas aristocráticas, ruas amorosas, ruas covardes, que ficam sem um pinga de sangue [...]

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 55.

Para compreender a psicologia das ruas não basta gozar as delícias como se goza o calor do sol e o lirismo do luar. É preciso ter espírito vagabundo, cheio de curiosidades malsãs, e os nervos com um perpétuo desejo incompreensível, é preciso ser aquele que chamamos *flâneur* e praticar o mais interessante dos esportes – a arte de flunar. [...] Aí está o verbo universal sem entrada nos dicionários, que não pertence a nenhuma língua!

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. São Paulo: Martin Claret, 2007. p. 27.

Levando-se em consideração os trechos anteriormente expostos, responda às questões que se seguem:

A) Que características do estilo pré-modernista, no qual o autor em questão se insere, são possíveis depreender dos trechos selecionados?

B) Além das características elementares do Pré-Modernismo, João do Rio também é conhecido por ser um exemplo de literatura *Art Nouveau* feita no Brasil. Por quê?

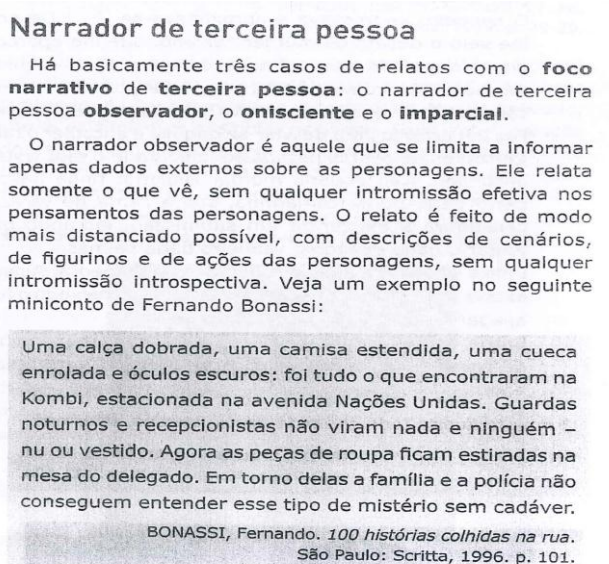
Fonte: Coleção A – 2º ano – Vol. III.

Os dois trechos do conto de João do Rio foram transpostos para o livro didático, com o objetivo de ensinar as características essenciais de um determinado estilo de época. Embora se trate de uma questão discursiva, o leitor é direcionado a responder, basicamente, sobre tais características, assim como identificar o perfil do autor no período literário no qual

sua obra se insere. A questão não prioriza, por exemplo, a linguagem literária que atribui característica humana às ruas; ideia de que se pode observar a psicologia das ruas; que para compreender as ruas é necessário passear por elas, olhá-las, como um *flâneur*; ou a relação entre título e conteúdo do texto.

Outro problema recorrente na coleção A se refere ao fato de as explicações teóricas de quaisquer das seções de Literatura, Produção de Texto ou Gramática apresentarem exemplos de contos para estudo específico daquilo que determinado capítulo menciona. O miniconto *100 histórias colhidas na rua*, de Fernando Bonassi, por exemplo, é usado na íntegra para tratar do narrador observador.

Figura 11. 100 histórias colhidas na rua – Fernando Bonassi



Fonte: Coleção A – 3º ano – Vol. II.

Nota-se que há a explicação teórica sobre o narrador e, em seguida, a coleção emprega como exemplo o miniconto (ou microconto) de Fernando Bonassi. A organização do capítulo não prevê a discussão e a reflexão dos elementos constitutivos da narrativa que não são nem mencionados ao leitor. Quando o miniconto é transposto do texto original na íntegra para o livro didático os seus efeitos de sentidos não são explorados de modo que conduza ao letramento literário, pois servem como base de sustentação de determinado conteúdo de quaisquer das seções dessa coleção.

Então, qual é a reflexão que se tem sobre o ensino de contos nessa coleção? Mesmo que os contos sejam apresentados na íntegra, o ensino de literatura acontece de modo fragmentado, porque a explicação teórica dos capítulos nos quais eles se inserem marcam

elementos específicos para se referirem ao texto literário. O fato de os contos serem expressos em sua integralidade não garante a efetivação de uma boa proposta de leitura literária, que vise ao letramento literário. Isso porque as orientações das explicações são bastante pontuais e objetivas, a fim de atender à demanda do capítulo teórico e não dos sentidos que surgem da interação entre texto, autor e leitor.

Quanto às propostas de leitura e compreensão do conto, percebeu-se que esses textos são utilizados para estudo através de excertos que impossibilitam o entendimento integral da obra literária da qual foi retirado para compor determinado exercício da coleção. O ensino do conto é fragmentado tanto pela sua transposição do texto original, que decorre de um excerto, quanto pelo fato de os enunciados das questões, em sua maioria, não orientarem para a apropriação da leitura literária que, consequentemente, possibilita o letramento literário.

A predominância em relação ao ensino de contos no terceiro ano do ensino médio, por exemplo, diz respeito ao emprego desse gênero por meio de trechos que servem como base para as atividades de leitura e compreensão, principalmente, focadas no vestibular seja na seção de Literatura, Gramática ou Produção de Texto. Como é o que ocorre com a figura abaixo:

Figura 12. Negrinha – Monteiro Lobato

SEÇÃO ENEM

01. (Enem-2010)

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ah! Punha-lhe os nervos em carne viva.

[...]

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual.

LOBATO, M. Negrinha. In: MORICONE, I. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. [Fragmento]

A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela

- A) falta de aproximação entre a menina e a senhora, preocupada com as amigas.
- B) receptividade da senhora para com os padres, mas deselegante para com as beatas.
- C) ironia do padre a respeito da senhora, que era perversa com as crianças.
- D) resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto.
- E) rejeição aos criados por parte da senhora, que preferia tratá-los com castigos.

Fonte: Coleção A – 3º ano – Vol. IV.

Percebe-se que essa questão do ENEM prioriza o estudo do cânone literário, uma vez que traça o contexto histórico da literatura representado no fragmento desse conto. Apesar de ser uma questão de múltipla escolha, o livro didático utiliza essa pergunta para fazer menção à história nacional, o que também é relevante para o ensino de literatura. É recorrente a inadequação no que concerne ao uso dos contos em exercícios, pois, embora tratem de um aspecto importante da literatura, não articulam os questionamentos de modo a atender às expectativas do letramento literário. Nas questões, não há uma proposta de estudo sobre *a forma* que a literatura está relacionada a contextos socioculturais específicos, ao mimetizar o real; ou o uso da ironia para criticar uma sociedade ou época. Veja-se que a patroa é

caracterizada como ‘excelente’, ótima’, ‘camarote de luxo reservado no céu’, embora judiasse de crianças.

Essa coleção da rede particular de ensino tende a limitar o ensino de literatura pelo viés dos estilos literários, norteando todo o estudo de contos, que é objeto dessa pesquisa, para a importância do vestibular. Poucas são as questões discursivas que tratam a respeito do sentido literário de determinado excerto do gênero conto, pois o que se observa é que a subjetividade do leitor é pouco explorada.

De outro modo, tem-se uma prova de vestibular que está na seção de Produção Textual referente ao estudo dos gêneros narrativos que demonstra ser uma proposta de leitura e compreensão do texto literário positiva do ponto de vista da linguagem literária e, consequentemente, do ensino de literatura na coleção A.

Figura 13. Trezentas onças – Simões Lopes Neto

Instrução: Leia o texto a seguir para responder às questões de 06 a 09.

Eu troteava, nesse tempo. De uma feita que viajava de escoteiro, com a guaiaca empanzinada de onças de ouro, vim varar aqui neste mesmo passo, por me ficar mais perto da estância onde devia pousar. Parece que foi ontem!

- 5 Era fevereiro; eu vinha abombado da troteada. Olhe, ali, à sombra daquela mesma reboleira de mato que está nos vendo, desencilhei; e estendido nos pelegos, a cabeça no lombinho, com o chapéu sobre os olhos, fiz uma sesteada morruda. Despertando, ouvindo o ruído manso da água fresca rolando sobre o pedregulho, tive ganas de me banhar; até para quebrar a lombeira... E fui-me à água que nem um capincho!... Depois daquela vereda andei como três léguas, chegando à estância cedo, obra assim de braça e meia de sol. Ah! Esqueci de dizer-lhe que andava comigo um cachorrinho brasino, um cusco muito esperto e boa vigia. Era das crianças, mas às vezes dava-lhe para acompanhar-me, e depois de sair da porteira, nem por nada fazia caravolta, a não ser comigo. Durante a troteada reparei que volta e meia o cusco parava na estrada e latia, e troteava sobre o rastro – parecia que estava me chamando! Mas como eu não ia, ele tornava a alcançar-me, e logo recomeçava... Pois nem lhe conto! Quando botei o pé em terra na estância e já dava as boas tardes ao dono da casa, aguentei um tirão seco no coração... não senti o peso da guaiaca! Tinha perdido as trezentas onças de ouro. E logo passou-me pelos olhos um clarão de cegar, depois uns coriscos... depois tudo ficou cinzento... De meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam:
- 30 – Então, patrício? Está doente?
 – Não senhor, não é doença; é que sucedeu-me uma desgraça; perdi uma dinheirama do meu patrão...
 – A la fresca!
 – É verdade... antes morresse que isso!
- 35 Nisto o cusco brasino deu uns pulos ao focinho do cavalo, como querendo lambê-lo, e logo correu para a estrada, aos latidos. E olhava-me, e vinha e ia, e tornava a latir...

LOPES NETO, Simões. Trezentas onças.
 In: BETANCUR, P. (Org). *Obra completa de Simões Lopes Neto*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 307-308.

06. (UFRGS-RS) Assinale a alternativa que **MELHOR** sintetiza o texto como um todo.
- A) História de um peão que, em suas viagens, costumava levar consigo o cachorrinho brasino de seus filhos.
 B) Episódio em que um peão, depois de muito trotar, resolveu tirar uma sesteada e, quando acordou, teve uma grande surpresa.
 C) História de um cachorrinho brasino, muito esperto, que gostava muito de seu dono, um peão de estância.
 D) Episódio em que um peão, em viagem na qual é acompanhado por um cachorrinho brasino, perde o dinheiro que carregava.
 E) Descrição da surpresa que o peão teve quando descobriu que havia perdido o dinheiro que carregava.

07. (UFRGS-RS) Há, no texto, indicações de que a história está sendo contada pelo narrador em uma conversa com outra pessoa em um lugar onde a história também se passou. Assinale a alternativa que contenha um trecho que indique isso.

- A) Eu troteava, nesse tempo (linha 1)
 B) Olhe, ali, à sombra daquela mesma reboleira de mato que está nos vendo (linhas 5-7)
 C) Depois, daquela vereda andei como três léguas (linhas 12-13)
 D) Ah! Esqueci de dizer-lhe que andava comigo um cachorrinho brasino (linhas 14-15)
 E) Não senhor, não é doença; é que sucedeu-me uma desgraça (linhas 30-31)

08. (UFRGS-RS) Simões Lopes Neto é um dos grandes autores da literatura gaúcha, especialmente reconhecido por incorporar de maneira natural e criativa em sua obra o falar dos pampas rio-grandenses.

Assinale a alternativa que contém apenas palavras ou expressões do texto de uso incomum no vocabulário de abrangência nacional – e que, portanto, se pode inferir que sejam regionalismos sulinos.

- A) Guaiaca (linha 2) – três léguas (linha 13) – porteira (linha 17)
 B) Empanzinada (linha 2) – sesteada morruda (linhas 8-9) – coriscos (linha 27)
 C) Onças de ouro (linha 2) – reboleira de mato (linha 6) – rastro (linha 20)
 D) Troteada (linha 5) – vereda (linha 12) – estância (linha 23)
 E) Abombado (linha 5) – capincho (linha 12) – A la fresca! (linha 32)

09. (UFRGS-RS) Considere as três propostas de transposição para o discurso indireto das duas falas do seguinte trecho do texto (linhas 27-31).

“De meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam:

- Então, patrício? Está doente?
 – Não senhor, não é doença; é que sucedeu-me uma desgraça [...]”

- I. De meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam se eu estava doente. Respondi que não, que não era doença, que me sucedera uma desgraça.
 II. De meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam, então, se eu estava doente. Respondi que não, não era doença, que o que me sucedera foi uma desgraça.
 III. De meio assombrado me fui repondo quando ouvi que indagavam se eu estava doente. Respondi que não, senhor, não era doença, que o que me sucedeu foi uma desgraça.

Qual(uais) proposta(s) está(estão) **CORRETA(S)**?

- A) Apenas I
 B) Apenas II
 C) Apenas III
 D) Apenas I e II
 E) Apenas II e III

As questões do vestibular são desenvolvidas a partir do conto de Simões Lopes Neto e remetem ao narrador, ao vocabulário típico de quem vive no Rio Grande do Sul e ao discurso direto ou indireto que é ensinado na seção de Produção Textual. Essas questões se referem ao gênero narrativo e se preocupam com o estudo literário. Ou seja, o gênero conto está inserido nesse exercício para tratar dos elementos constitutivos da narração.

A questão oito diz respeito à linguagem típica dos gaúchos, cuja intenção é desenvolver o estudo de ordem linguística que é importante para a análise do texto literário. Esse enunciado, por sua vez, valoriza a linguagem artística, procurando estabelecer uma linguagem mais trabalhada, com mais ornamentos. Assim, a proposta de leitura literária adquire destaque, porque essa questão, por exemplo, se preocupa com a subjetividade que a linguagem literária revela no texto.

Como se observa esses exercícios, ainda que apresentem o conto de modo fragmentado, se configuram com discussões positivas para o ensino de literatura na coleção A. É preciso lembrar que a literatura deve primar pela formação cultural dos leitores e isso só ocorrerá se as propostas de leituras visarem ao letramento literário. Caso contrário, as atividades relacionadas à compreensão dos textos literários serão ineficientes para formar leitores literários, como preconizam os documentos oficiais.

Quanto aos contos selecionados na coleção B, verifica-se que eles são acompanhados de questões discursivas ou utilizados como exemplo para explicação teórica acerca de determinados conteúdos quer seja de Literatura, Gramática ou Produção de Texto. No primeiro ano do ensino médio, há a predominância dos contos por meio de excertos que contemplam os estudos ora de elementos da narrativa, ora o sentido do texto literário, como é o caso da figura a seguir.

Figura 14. Mão de obra – Eduardo Galeano

TEXTO PARA ANÁLISE

» As questões de 1 a 4 referem-se ao texto 1.

Texto 1

Mão de obra

O texto a seguir, de Eduardo Galeano, apresenta a vida difícil de um menino paquistanês.

Mohammed Ashraf não vai à escola. Desde que sai o sol até que a lua apareça, ele corta, recorta, perfura, arma e costura bolas de futebol, que saem rodando da aldeia paquistanesa de Umar Kot para os estádios do mundo.

Mohammed tem onze anos. Faz isso desde os cinco. Se soubesse ler, e ler em inglês, poderia entender a inscrição que ele prega em cada uma de suas obras: *Esta bola não foi fabricada por crianças*.

GALEANO, Eduardo. *Bocas do tempo*. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2004. p. 64.

- 1. O texto trata de uma grave questão social.**
 - a) Qual é ela?
 - b) Quais elementos do texto permitem que o leitor identifique essa questão social?
- 2. Releia o trecho a seguir.**

"Desde que sai o sol até que a lua apareça, ele corta, recorta, perfura, arma e costura bolas de futebol [...]."

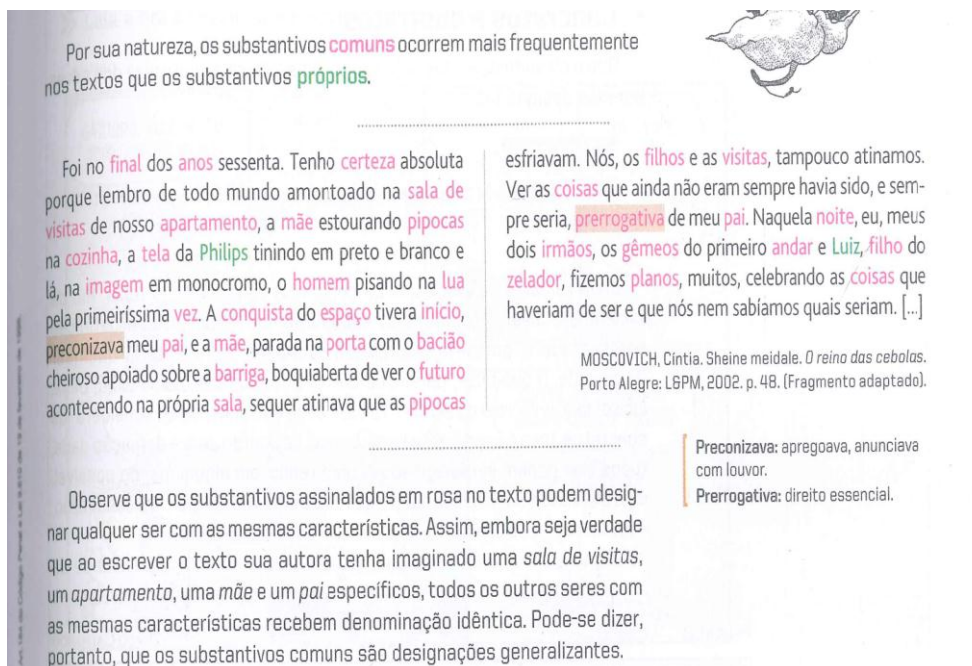
► Explique de que maneira o uso da linguagem (imagens e encadeamento de orações), nesse trecho, contribui para traduzir, para o leitor, a rotina de trabalho de Mohammed.
- 3. O último parágrafo revela uma crítica à falta de eficácia de ações realizadas para combater o problema social tratado no texto. Explique.**
- 4. Como vimos no capítulo 1, o texto literário apresenta várias funções. Qual delas pode ser identificada na narrativa de Eduardo Galeano? Justifique.**

Fonte: Coleção B – 1º ano – Vol. único.

Embora as perguntas sobre o conto não mencionem os elementos da narrativa, tratam acerca da herança cultural que é muito importante para a formação do leitor. A impressão que se tem é que se exige do leitor a compreensão sobre os fatos gerais a que a narrativa se propõe tratar como os aspectos sociais interferem na produção da obra literária.

Diferentemente do que ocorre nos contos do primeiro ano, os que são trabalhados no segundo ano fazem menção a conteúdos específicos da seção de Gramática. Como exemplo disso, tem-se a figura que se segue:

Figura 15. O reino das cebolas – Cíntia Moscovich



Por sua natureza, os substantivos **comuns** ocorrem mais frequentemente nos textos que os substantivos **próprios**.

Foi no **final** dos **anos** sessenta. Tenho **certeza** absoluta porque lembro de todo mundo amontoado na **sala de visitas** de nosso **apartamento**, a **mãe** estourando **pipocas** na **cozinha**, a **tela** da **Philips** tinindo em preto e branco e lá, na **imagem** em monocromo, o **homem** pisando na **lua** pela primeiríssima **vez**. A **conquista** do **espaço** tivera **início**, **preconizava** meu **pai**, e a **mãe**, parada na **porta** com o **bacião** cheiroso apoiado sobre a **barriga**, boquiaberta de ver o **futuro** acontecendo na própria **sala**, sequer atirava que as **pipocas** esfriavam. Nós, os **filhos** e as **visitas**, tampouco atinamos. Ver as **coisas** que ainda não eram sempre havia sido, e sempre seria, **prerrogativa** de meu **pai**. Naquela **noite**, eu, meus dois **irmãos**, os **gêmeos** do primeiro **andar** e **Luiz**, **filho** do **zelador**, fizemos **planos**, muitos, celebrando as **coisas** que haveriam de ser e que nós nem sabíamos quais seriam. [...]

MOSCOVICH, Cíntia. *Sheine meidale. O reino das cebolas*. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 48. (Fragmento adaptado).

Observe que os substantivos assinalados em rosa no texto podem designar qualquer ser com as mesmas características. Assim, embora seja verdade que ao escrever o texto sua autora tenha imaginado uma *sala de visitas*, um *apartamento*, uma *mãe* e um *pai* específicos, todos os outros seres com as mesmas características recebem denominação idêntica. Pode-se dizer, portanto, que os substantivos comuns são designações generalizantes.

Preconizava: apregoava, anunciava com louvor.
Prerrogativa: direito essencial.

Fonte: Coleção B – 2º ano – Vol. único.

A marcação dos substantivos em todo o conto objetiva tratar da função que eles exercem e das suas características principais. Não se verifica a apropriação da literatura, com o intuito de construir sentidos que conduzam à formação do leitor, uma vez que o processo de leitura não é considerado numa perspectiva do letramento literário.

Como se observa, nem a explicação que está, logo abaixo, desse fragmento comenta acerca de nenhum dos elementos da narrativa e das partes que compõem a sua estruturação, assim como não analisa o sentido que o texto literário se propõe. O objetivo é tratar, especificamente, da classe de palavra substantivo, o que acaba prejudicando a leitura literária e contribuindo para uma escolarização inadequada da literatura no ensino médio.

Outro problema recorrente que aparece na maioria das propostas de leitura e compreensão do texto literário que são utilizados no livro didático do terceiro ano concerne aos estilos de época e ao fato de se prender somente ao estudo do narrador. O conto abaixo reúne os aspectos essenciais do período modernista, o que acontece mediante as marcações no próprio texto literário, objetivando apresentar ao leitor as técnicas da narração que são relevantes nesse estilo de época, conforme o que está indicado no texto de Alcântara Machado.

Figura 16. Brás, Bexiga e Barra Funda – Alcântara Machado

Alcântara Machado: os italianos em São Paulo

Integrado à primeira leva de modernistas, Alcântara Machado registrou em seus livros cenas urbanas de uma São Paulo que se industrializava. Sua primeira obra foi *Pathé Baby: panoramas internacionais* (1926), escrita na volta de uma viagem à Europa. Mas seu livro mais conhecido é *Brás, Bexiga e Barra Funda* (1927), em que o tema da integração do imigrante italiano à sociedade brasileira é a base de todos os contos.

A sociedade

— Filha minha não casa com filho de *carcamano*!

A esposa do Conselheiro José Bonifácio de Matos e Arruda disse isso e foi brigar com o italiano das batatas. Teresa Rita misturou lágrimas com gemidos e entrou no seu quarto batendo a porta. O Conselheiro José Bonifácio limpou as unhas com o palito, suspirou e saiu de casa abotoando o fraque.

O esperado grito do *cláxon* fechou o livro de Henri Ardel e trouxe Teresa Rita do escritório para o terraço.

O Lancia passou como quem não quer. Quase parando. A mão enluvada cumprimentou com o chapéu Borsalino. Uiiiiia-uuuua! Adriano Melli calçou o acelerador. Na primeira esquina fez a curva. Veio voltando. Passou de novo. Continuou. Mais duzentos metros. Outra curva. Sempre na mesma rua. Gostava dela. Era a Rua da Liberdade. Pouco antes do número 259-C já sabe: uiiiiia-uuuua!

— O que você está fazendo aí no terraço, menina?

— Então nem tomar um pouco de ar eu posso mais?

Lancia Lambda, vermelhinho, resplendente, *pompeando* na rua. Vestido do Camilo, verde, grudado à pele, *serpejando* no terraço.

— Entre já para dentro ou eu falo com seu pai quando ele chegar!

— Ah meu Deus, meu Deus, que vida meu Deus!

Adriano Melli passou outras vezes ainda. Estranhou. Desapontou. Tocou para a Avenida Paulista. [...]

MACHADO, Antônio de Alcântara. *Brás, Bexiga e Barra Funda*: notícias de São Paulo. São Paulo: Nova Alexandria, 1995. p. 41-42. (Fragmento).

O trecho acima ilustra a técnica narrativa que consagrou Alcântara Machado. As cenas rápidas, flagrando situações e tipos, quase como tomadas cinematográficas, com cortes bruscos entre uma cena e outra, compondo quadros que se assemelham a instantâneos fotográficos.

Fonte: Coleção B – 3º ano – Vol. único.

Todo o conto apresenta-se de modo fragmentado, comprometendo a pluralidade de sentidos que um texto literário propicia, principalmente em relação às técnicas modernas da narrativa, com uma mudança rápida de acontecimentos como *flashes* cinematográficos. Os parâmetros oficiais e a BNCC (2016) indicam que o ensino de literatura deve compreender a tradição literária canônica e a não canônica. Contudo, estas tradições literárias poderiam ter sido melhor exploradas se o conto fosse transposto na íntegra para o livro didático.

Diferentemente do texto literário de Alcântara Machado, a atividade de leitura e compreensão do conto, abaixo, apresenta-se na íntegra e contempla todos os elementos da narrativa. Eis o conto:

Figura 17. Continuidade dos parques – Julio Cortázar

Continuidade dos parques

A história de um homem que lê um romance nos leva a indagar: quais são os limites entre a realidade e a ficção?

Começara a ler o romance dias antes. Abandonou-o por negócios urgentes, voltou à leitura quando regressava de trem à fazenda; deixava-se interessar lentamente pela trama, pelo desenho dos personagens. Nessa tarde, depois de escrever uma carta a seu procurador, discutir com o capataz uma questão de parceria, voltou ao livro na tranquilidade do escritório que dava para o parque dos carvalhos. Recostado em sua poltrona favorita, de costas para a porta que o teria incomodado como uma irritante possibilidade de intromissões, deixou que sua mão esquerda acariciasse, de quando em quando, o veludo verde e se pôs a ler os últimos capítulos. Sua memória retinha sem esforço os nomes e as imagens dos protagonistas; a fantasia novelesca absorveu-o quase em seguida. Gozava do prazer meio perverso de se afastar, linha a linha, daquilo que o rodeava, e sentir ao mesmo tempo que sua cabeça descansava comodamente no veludo do alto respaldo, que os cigarros continuavam ao alcance da mão, que além dos janelões dançava o ar do entardecer sob os carvalhos. Palavra por palavra, absorvido pela trágica desunião dos heróis, deixando-se levar pelas imagens que se formavam e adquiriam cor e movimento, foi testemunha do último encontro na cabana do mato. Primeiro entrava a mulher, receosa; agora chegava o amante, a cara ferida pelo chicoteado de um galho. Ela estancava admiravelmente o sangue com seus beijos, mas ele recusava as carícias, não viera para repetir as cerimônias de uma paixão secreta, protegida por um mundo de folhas secas e caminhos furtivos, o punhal ficava morno junto a

seu peito, e debaixo batia a liberdade escondida. Um diálogo envolvente corria pelas páginas como um riacho de serpentes, e sentia-se que tudo estava decidido desde o começo. Mesmo essas carícias que envolviam o corpo do amante, como que desejando retê-lo e dissuadi-lo, desenhavam desagradavelmente a figura de outro corpo que era necessário destruir. Nada fora esquecido: impedimentos, azares, possíveis erros. A partir dessa hora, cada instante tinha seu emprego minuciosamente atribuído. O reexame cruel mal se interrompia para que a mão de um acariciasse a face do outro. Começava a anoitecer.

Já sem se olhar, ligados firmemente à tarefa que os aguardava, separaram-se na porta da cabana. Ela devia continuar pelo caminho que ia ao Norte. Do caminho oposto, ele se voltou um instante para vê-la correr com o cabelo solto. Correu por sua vez, esquivando-se de árvores e cercas, até distinguir na rósea bruma do crepúsculo a alameda que o levaria à casa. Os cachorros não deviam latir, e não latiram. O capataz não estaria àquela hora, e não estava. Subiu os três degraus do pórtico e entrou. Pelo sangue galopando em seus ouvidos chegavam-lhe as palavras da mulher: primeiro uma sala azul, depois uma varanda, uma escadaria atapetada. No alto, duas portas. Ninguém no primeiro quarto, ninguém no segundo. A porta do salão, e então o punhal na mão, a luz dos janelões, o alto respaldo de uma poltrona de veludo verde, a cabeça do homem na poltrona lendo um romance.

CORTÁZAR, Julio. *Final do jogo*. Tradução de Remy Gorga Filho. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971. p. 11-13.

1. Todo texto narrativo se constrói a partir da presença de alguns elementos básicos: narrador, personagens, cenário, tempo e enredo. Quem conta a história em “Continuidade dos parques”?
 - a) Quais são as personagens envolvidas na história? Como elas são caracterizadas?
 - b) O cenário tem uma importância muito grande nessa narrativa. O que chama a atenção na maneira como foi construído o cenário nessa história?
 - c) Em que intervalo de tempo a história se passa?
 - d) Há, no texto, um acontecimento que desencadeia a ação final. Qual é ele?
2. No conto, há duas histórias narradas: a do fazendeiro-leitor e a dos amantes. Uma reflete a outra, e as duas histórias terminam por se entrelaçar. Explique como o trabalho de construção do cenário, das personagens e do enredo ajuda a promover esse efeito.

3. Após a leitura do conto, podemos afirmar que a primeira pista que Cortázar nos fornece sobre o caráter fantástico de sua narrativa é o título da história. Por quê?
4. Releia a seguinte passagem do conto.

“[...] a fantasia novelesca absorveu-o quase em seguida. Gozava do prazer meio perverso de se afastar, linha a linha, daquilo que o rodeava [...]”

► O narrador do conto, ao falar do prazer sentido pelo fazendeiro-leitor, alude a uma das funções geralmente associadas à literatura. Qual é a função?
5. A literatura e as demais formas de arte podem levar o ser humano a refletir sobre as angústias e alegrias da própria existência. A leitura do conto nos ajudaria a compreender melhor a realidade? Por quê?

Esse texto literário apresenta a intensidade e a tensão que devem se apresentar no conto, segundo ressalta Julio Cortázar (2011), quando o contista escolhe os temas que podem ser significativos e, conseqüentemente, desenvolvam relações complexas que despertem a sensibilidade no leitor. A segunda questão, por exemplo, já condensa em si as duas histórias que fazem parte do conto, algo que é tratado por Ricardo Piglia (2004), ao enfatizar que a narrativa apresenta algo inesperado. Vale considerar, ainda, que é somente ao final dessa trama que o leitor consegue perceber o caráter enigmático do conto. As questões são interessantes, pois propõem a reflexão sobre a existência do próprio leitor, possibilitando-lhe a compreensão de sua própria realidade. Esta reflexão é feita pela proximidade das experiências dos personagens com o leitor.

Convém acrescentar que esse conto produz o efeito desejado no leitor por conter as articulações entre os acontecimentos que, de acordo com Nádia Batella Gotlib (2006), cabem ao escritor desenvolvê-las. Esse efeito é o mesmo que conquistar o leitor e prender-lhe a atenção. Essa característica se destaca pela relevância que possui, ao manter a tensão no conto. Infere-se que essa atividade de leitura e compreensão atua de modo positivo no que tange ao ensino de literatura na coleção B.

Outra possibilidade de entender o texto literário se concentra na concepção de literatura que é possível observar no conto de Ziraldo, no momento em que o narrador afirma que, para narrar toda a história, é melhor se imaginar na época em que ela ocorreu. Isso porque ele tem dificuldades com o uso do tempo verbal adequado para iniciar uma narrativa. Essa situação é revelada no conto que se segue:

Figura 18. O menino da lua – Ziraldo

» Leia o texto para responder às questões de 6 a 8.

O menino da lua

Esta história que você vai ler aqui, quem me contou foi um menino que vive no futuro. Num futuro muito distante mesmo, o mais distante que se possa imaginar. Para gravá-la, viajei na minha máquina do tempo particular.

Quando a ouvi, o menino que vivia nesse distante futuro me contava uma história que tinha acontecido no seu passado. Conclusão: o passado desta história está também no futuro. Como nossa história já está contada mas ainda vai acontecer, me ocorreu que, para recontá-la, eu deveria usar um tempo de verbo que os gramáticos esqueceram de criar.

Os gramáticos não sabem que a gente pode viajar no tempo!

Pra contar histórias assim, já deviam ter criado o tempo de verbo que inventei: o Pretérito Imperfeito do Futuro do Indicativo.

Não posso começar uma história que se passa no futuro dizendo, por exemplo, "Era uma vez um herói..." porque a vez ainda será. Também não posso dizer: "Nosso herói se chamava..." porque ele ainda se chamará.

O jeito que achei foi usar o meu novo tempo de verbo e começar a história assim: "Serera uma vez um herói que se chamava..."

Os autores de ficção científica não pensaram nisso! Mas, sabe de uma coisa? Foi bom eles não terem pensado; as histórias iam ficar muito esquisitas, n'é não?

O melhor que fazemos, portanto, para contar tudo, é imaginar que já estamos no século 3000, aonde chegamos porque os habitantes da terra tomaram juízo [...] e a vida continuou. [...].

ZIRALDO. *O menino da lua*. São Paulo: Melhoramentos, 2006. p. 3. (Fragmento).

6. O texto transcrito é a introdução de um livro infantil que narra uma história acontecida no futuro. Qual o desafio enfrentado pelo narrador do texto ao tentar contá-la?
 - Qual a solução imaginada por ele?
7. O narrador chamou o "novo" tempo verbal que criou de Pretérito Imperfeito do Futuro do Indicativo. O que, do ponto de vista da função atribuída a esse tempo, explica o nome escolhido?
 - "Serera uma vez um herói que se chamava...". Como são formados os verbos nesse novo tempo criado pelo narrador? Explique.
8. O narrador, no texto, faz algumas ponderações sobre o efeito que teria esse novo tempo verbal se fosse usado nas narrativas. A que conclusão ele chega a esse respeito?
 - a) Transcreva em seu caderno a passagem do texto em que o narrador sugere que há uma solução melhor para contar narrativas que ocorrem no futuro do que a criação de um novo tempo verbal.
 - b) Qual seria, segundo ele, essa solução?

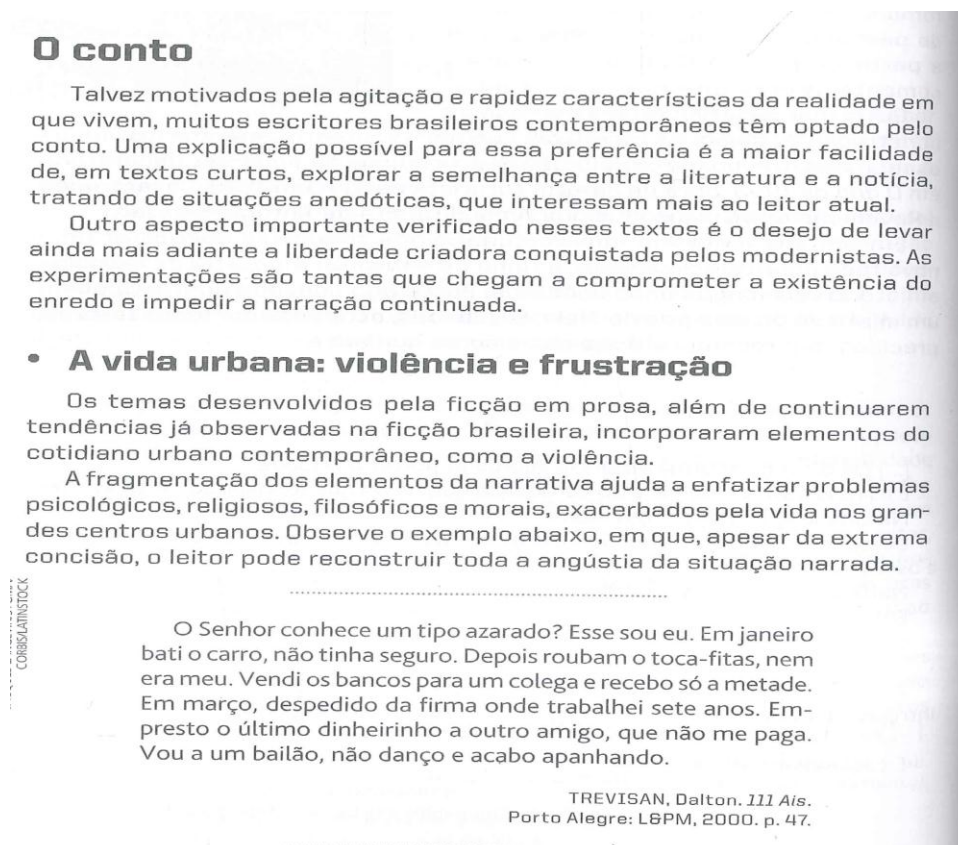
Fonte: Coleção B – 2º ano – Vol. único.

Nessa atividade, embora as questões e o próprio conto se refiram ao tempo verbal, há uma preocupação com o processo de construção da história narrada, tendo em vista que trata do efeito que determinados tempos verbais podem causar no decorrer do texto literário. Essa reflexão traz à tona a metalinguagem que concerne ao uso do código para se referir ao próprio código, pois o narrador reflete sobre o ato de escrever uma história.

De acordo com Ligia Chiappini Moraes Leite (2002), assim como a narrativa do século XX se caracteriza pela fragmentação, as técnicas modernas se alteram ao longo dos

tempos. Tal característica é notável na produção dos minicontos, os quais, segundo Damiana Maria de Carvalho (2016), possuem uma concisão e uma totalidade que contribuem para o todo significativo no que diz respeito ao microconto, o que pode ser observado no texto literário de Dalton Trevisan, a saber:

Figura 19. 111 Ais – Dalton Trevisan



Fonte: Coleção B – 3º ano – Vol. único.

Nesse miniconto, além de se perceber a objetividade que está presente em todo ele, se observa que, ao iniciar com uma pergunta, o narrador já está propondo ao leitor uma construção de sentidos literários que ele deseja produzir. O foco narrativo em primeira pessoa, como afirma Moisés (2006), tende a aproximar o leitor dos dramas e experiências que são vivenciadas pelo narrador, o envolvimento que este narrador passa a ter na história possibilita a dinamicidade na narrativa.

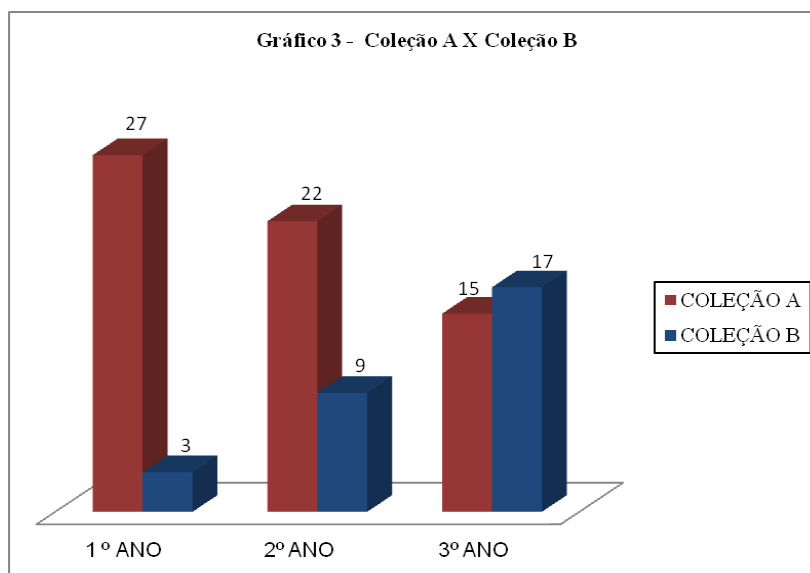
Como a intenção desse texto literário é representar/mimetizar a violência urbana, ele foi utilizado como exemplo para explicar como se dá a produção do conto na sociedade moderna. Walter Benjamin (1987) ressalta que existem dois tipos que representam os narradores: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante relatam suas histórias a partir da experiência de vida que cada um adquiriu. Ao mostrar a situação de uma pessoa em

condição de fracasso, o texto representa não só a fragmentação da narrativa moderna, mas também como uma história se constrói por intermédio das experiências humanas sejam elas positivas ou negativas.

A coleção B se destaca por demonstrar, conforme já afirmava Benjamin (1987), que o narrador se aproxima do leitor devido à sabedoria que possui e ao seu caráter de ser conselheiro. Infere-se que essa coleção, apesar de apresentar os contos por meio de fragmentos em alguns casos, tende a trabalhar com eles e com os outros que se apresentam na íntegra de modo a atender à demanda dos parâmetros oficiais acerca do ensino de literatura que se referem à formação do leitor literário. Outro fator relevante nessa coleção é a abordagem das questões nas atividades de leitura e compreensão do conto, visto que elas, em sua maioria, são discursivas, o que pode propiciar a formação humanística prevista pela literatura, segundo enfatiza Regina Zilberman (1991).

Ao estabelecer um paralelo das duas coleções, há que se destacar que existem muitas semelhanças no que diz respeito à abordagem dos contos, pois ambas o tratam de maneira fragmentada, propiciando uma escolarização inadequada do ensino de literatura. No entanto, vale ressaltar que elas se diferenciam quanto à quantidade de contos por ano e por coleção, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Total de contos por ano: 1º, 2º, 3º anos.



Fonte: Autora, 2017.

Essa diferença do total de contos por ano e por coleção esclarece, no caso da coleção A, por meio de uma ordem decrescente, e da coleção B, através de uma ordem

crescente, que as perspectivas de ensino do conto seguem direcionamentos distintos. A primeira coleção, que apresenta sessenta e quatro contos em sua totalidade, indica que o ensino de literatura está voltado para o ENEM e para os vestibulares nacionais. Enquanto que da segunda coleção, com apenas vinte e nove contos, depreende-se que é no final da etapa do ensino médio que o leitor precisa possuir um número maior de leituras que o levem à construção literária de sentidos.

Para corroborar a discussão até aqui empreendida acerca da recorrência da fragmentação dos contos nos três anos do ensino médio das coleções A e B, a Tabela 8 mostra a análise dos quatro volumes referentes ao primeiro e segundo anos. No caso dos três anos do ensino médio da rede particular e pública, a tabela demonstra que a fragmentação dos contos, além de comprometer o sentido do texto literário, pode impossibilitar a efetivação do letramento literário.

Tabela 8 – Trabalho com o conto – Coleção A X Coleção B

| 1º ANO | | | | | |
|---|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Perguntas | Coleção A | | | | Coleção B |
| | Volume 1 | Volume 2 | Volume 3 | Volume 4 | Único |
| 1. Os contos são transcritos na íntegra? | Parcialmente | Não | Parcialmente | Não | Sim |
| 2. Os contos são transcritos em fragmentos? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 3. Caso sejam transcritos através de excertos, eles comprometem a construção do sentido do conto? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 4. Os autores (e obras) selecionados representam o cânone literário? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 5. Os autores (e obras) | Parcialmente | Não | Parcialmente | Parcialmente | Não |

| | | | | | | |
|----|--|--------------|-----|-----|-----|-----|
| | selecionados representam a tradição literária não canônica? | | | | | |
| 6. | A coletânea de textos trata da teorização sobre a narrativa? | Não | Não | Sim | Não | Sim |
| 7. | A coletânea de textos trata dos elementos da narrativa? | Parcialmente | Não | Sim | Não | Sim |

2º ANO

| PERGUNTAS | Coleção A | | | | Coleção B |
|---|-----------|----------|--------------|--------------|-----------|
| | Volume 1 | Volume 2 | Volume 3 | Volume 4 | Único |
| 1. Os contos são transcritos na íntegra? | Não | Não | Não | Não | Não |
| 2. Os contos são transcritos em fragmentos? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 3. Caso sejam transcritos através de excertos, eles comprometem a construção do sentido do conto? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 4. Os autores (e obras) selecionados representam o cânone literário? | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| 5. Os autores (e obras) selecionados representam a tradição literária não canônica? | Não | Não | Parcialmente | Parcialmente | Sim |

| | | | | | | |
|----|--|-----|-----|-----|-----|--------------|
| 6. | A coletânea de textos trata da teorização sobre a narrativa? | Não | Não | Não | Sim | Parcialmente |
| 7. | A coletânea de textos trata dos elementos da narrativa? | Não | Não | Não | Sim | Parcialmente |

3º ANO

| PERGUNTAS | Coleção A | | | | Coleção B |
|---|-----------|--------------|-----------------------|--------------|-----------|
| | Volume 1 | Volume 2 | Volume 3 ⁹ | Volume 4 | Único |
| 1. Os contos são transcritos na íntegra? | Não | Parcialmente | | Parcialmente | Não |
| 2. Os contos são transcritos em fragmento? | Sim | Sim | | Sim | Sim |
| 3. Caso sejam transcritos através de excertos, eles comprometem a construção do sentido do conto? | Sim | Sim | | Sim | Sim |
| 4. Os autores (e obras) selecionados representam o cânone literário? | Sim | Sim | | Sim | Sim |
| 5. Os autores (e obras) selecionados representam a tradição literária não canônica? | Não | Sim | | Não | Sim |
| 6. A coletânea de textos trata da teorização | Não | Sim | | Parcialmente | Sim |

⁹ Não há dados para o 3º ano, volume III.

| | | | | | |
|--|-----|-----|--|--------------|-----|
| sobre a narrativa? | | | | | |
| 7. A coletânea de textos trata dos elementos da narrativa? | Não | Sim | | Parcialmente | Sim |

Fonte: Autora, 2017.

Em relação aos itens 1 e 2 da Tabela 8, é possível apontar que todos os volumes das coleções A e B possuem contos mediante excertos e poucos são os volumes que têm estes textos literários na íntegra. Devido à recorrência da fragmentação dos contos, o item 3, que diz respeito ao comprometimento do sentido deles, apresenta sim em todos os volumes. Já o item 5 que trata dos autores da tradição literária não canônica não está contemplado em todos os volumes, o que se diferencia do item 4 que remete aos textos que representam o cânone literário e está presente em todos os volumes. Isso pode ser decorrente da orientação das OCEM (2006) e dos PCNEM (2002) ao enfatizarem o estudo da literatura por intermédio do cânone ocidental.

De um modo geral, esta tabela revela que predominam, em todos os volumes da coleção A, os contos por meio de trechos, o estudo da tradição literária canônica, além de se referir muito pouco à teorização da narrativa e aos elementos desta. Essa situação também se aproxima do que ocorre na coleção B, pois os contos não são ensinados em sua integralidade, o que afeta a construção literária de sentidos. Ademais, percebe-se que, como a coleção da rede pública apresenta poucos contos, é possível verificar que as propostas fazem referência aos elementos e à estrutura do texto narrativo, enquanto os volumes da rede particular se diferenciam quanto a esse assunto, alguns tratam da teoria do conto e outros não.

Ao fazer um recorte do primeiro ano do ensino médio e do terceiro de ambas as coleções didáticas, observa-se que o fato de o letramento literário não se concretizar ao final do ensino médio na coleção da rede particular pode ser bem maior do que na da rede pública. Enquanto o ensino particular centra-se em questões de múltipla escolha e excesso de explicações teóricas sobre os conteúdos de ensino relacionados à literatura, o ensino público se preocupa com as questões discursivas que primam pela subjetividade do leitor.

Em suma, é importante considerar que, embora o gênero conto seja ensinado mediante trechos que impossibilitam ao leitor apropriar-se da literatura como um processo de construção de sentidos, a coleção B conduz o leitor, de modo gradativo, aos contos, ampliando, assim, o seu conhecimento literário até o final do ensino médio. O que ocorre,

diferentemente, na coleção A, uma vez que esta tende a reduzir a variedade de contos que devem estar presentes na vida do leitor enquanto experiência estética e até mesmo de humanização.

5.3 “Letrar” por meio do conto: uma nova proposta de ensino

Tratar sobre o letramento literário no ensino médio é uma tarefa difícil, tendo em vista o quadro histórico no qual a Literatura se insere em meio a tantas possibilidades de estudo apresentadas pelo livro didático. Qual seria, então, um método possível para o trabalho com o conto numa perspectiva do letramento literário nessa etapa de ensino? Existem algumas formas como: propor um estudo do conto na íntegra; propostas de questões que não estejam voltadas tão somente para a teorização da narrativa; propor uma leitura por fruição e atividades de recontação de histórias.

Contudo, há que se ressaltar que o papel do professor é de fundamental importância nesse processo, haja vista que ele pode trabalhar a linguagem literária, com o objetivo de apresentar ao aluno que determinado texto literário, como é o caso do conto, representa a sua própria experiência de vida. O prazer estético a que a Literatura se propõe é muito relevante para esse aluno leitor, principalmente, no ensino médio, porque é o momento que este educando está se formando criticamente e construindo sentidos para o mundo.

Nos textos analisados, algumas propostas são interessantes e podem possibilitar a construção literária de sentidos, mas a nossa intenção aqui é destacar que existem outras que podem ser trabalhadas para atingir o letramento literário no ensino médio. É de se destacar que o letramento não está no texto, mas no processo que conduz o leitor a apropriar-se literariamente do texto literário. O fato de o leitor, por exemplo, ler uma história e recontá-la significa que ele está dominando determinadas técnicas de narrativa, mesmo que de forma intuitiva. Por isso, é importante mostrar que existem várias maneiras para se trabalhar com o texto literário no ensino médio.

É preciso que os textos literários estabeleçam relações intertextuais com outros textos, tendo como base o diálogo e a contextualização que devem possuir, com a finalidade de alcançar a concretização do letramento literário. Para esse letramento acontecer, de fato, no ensino médio, faz-se necessário que o professor de Língua Portuguesa leve em consideração o estudo de atividades que contemplem a metalinguagem como constitutiva da análise de vários códigos usados na cultura.

Torna-se relevante salientar que as propostas de leitura e compreensão dos textos literários, para estimular a formação do leitor literário, precisam favorecer a reflexão e a abstração do texto literário, assim como abranger a literatura oral. Ou seja, o livro didático deve contemplar atividades adequadas ao letramento literário. No entanto, não é só isso que importa para que o letramento funcione, de fato, no ensino médio por intermédio de coleções didáticas, como mecanismo de acesso aos bens culturais, por exemplo.

Uma estratégia para o estudo do conto no ensino médio poderia ser a seguinte: utilizar livros literários que contenham narrativas para o estudo coletivo na sala de aula de duas ou mais turmas, com o propósito de os alunos contarem suas leituras uns aos outros. Isso faria com que a leitura circulasse no ambiente escolar, pois os leitores fariam das personagens e construiriam sentidos literários. A feira literária é um exemplo dessa circulação do texto, visto que os alunos podem expor os textos que produziram em sala de aula e até mesmo dramatizações variadas.

É habitual que, nos primeiros dias de aula, o professor faça uma dinâmica de apresentação da turma. Nesse caso, é interessante notar que os alunos, geralmente, conversam sobre as suas características pessoais e, em seguida, expõem-nas para o professor e demais colegas. Após essas descrições que também acompanham a brevidade, algo que é comum no conto, os alunos podem se apropriar da literatura como construção de sentidos, porque acabam indicando que entre eles também existem personagens de uma narrativa. Outra maneira de se perceber que o leitor faz interligações entre o texto e a sua própria vida é quando o professor solicita ao aluno que selecione determinados episódios de suas experiências pessoais e relacione-os com fatos ocorridos numa história que já tenha lido.

A fim de contribuir para a apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, é necessário que o livro didático apresente, também, uma abordagem positiva sobre a realidade dos afrodescendentes e indígenas brasileiros, considerando que eles possuem tradições e uma série de valores que devem ser respeitados pela sociedade, com o objetivo de lhes garantir a participação nesta. Outras pessoas que merecem destaque, quando a discussão envolve humanização e literatura diz respeito à mulher e ao portador de necessidades educacionais especiais, tendo em vista que esses já ocupam diferentes posições na sociedade brasileira e precisam ser valorizados.

Logo, o letramento literário no ensino médio deve atender a diferentes demandas que contemplem desde a adequação do texto literário em coleções didáticas até as discussões que permeiam a sociedade que tem como propósito, constantemente, a construção de sentidos e que devem fazer parte das aulas de literatura. Essa disciplina curricular precisa se atrelar à

humanização, a fim de primar pela constituição do leitor literário. Por esse motivo, elaboramos uma proposta para um círculo de leitura, tendo como base os contos que estão apresentados na íntegra nas coleções A e B, quais sejam: *Uns braços* – Machado de Assis; *Além do ponto* – Caio Fernando Abreu; *Piquenique* – Moacyr Scliar; *Uma amizade sincera* – Clarice Lispector; *Continuidade dos parques* – Julio Cortázar; *Passeio noturno – Parte I* – Rubem Fonseca; *Espaço vital* – Moacyr Scliar.

PROPOSTA DE CÍRCULO DE LEITURA NA ESCOLA – ENSINO MÉDIO

Título: *Uns braços* – Machado de Assis; *Além do ponto* – Caio Fernando Abreu; *Piquenique* – Moacyr Scliar; *Uma amizade sincera* – Clarice Lispector; *Continuidade dos parques* – Julio Cortázar; *Passeio noturno – Parte I* – Rubem Fonseca; *Espaço vital* – Moacyr Scliar: A leitura como fruição

Disciplina: Língua Portuguesa/Literatura

Série: Ensino Médio

Objetivo geral: - Estimular a leitura como fruição.

Objetivos específicos: - Ampliar a reflexão, a generalização e a abstração do texto literário;
 - Estabelecer relações intertextuais com base no diálogo com outros textos e na contextualização;
 - Aplicar a metalinguagem como constitutiva da análise de vários códigos usados na cultura;
 - Incentivar a leitura dos contos como mecanismo de acesso à cultura;
 - Abranger a literatura oral;
 - Valorizar a leitura literária como experiência estética;

Conteúdo: Literatura como prazer estético.

Tempo estimado: um mês

Material necessário:

- Material fotocopiado dos contos: *Uns braços* – Machado de Assis; *Além do ponto* – Caio Fernando Abreu; *Piquenique* – Moacyr Scliar; *Uma amizade sincera* – Clarice Lispector; *Continuidade dos parques* – Julio Cortázar; *Passeio noturno – Parte I* – Rubem Fonseca; *Espaço vital* – Moacyr Scliar;
- Filme *Sociedade dos poetas mortos*;
- Caderno de anotações;

- Dividir a turma em pequenos grupos para fazer leitura coletiva;
- Pesquisas na Biblioteca da escola, Centro Cultural da cidade de Montes Claros, internet, entre outros, sobre as temáticas abordadas em cada conto;
- Apresentar trabalho (dramatização - reconto);
- Confeccionar um mural com os textos de reconto.

Metodologia:

- Sistematização da aula – aula expositiva dialogada- o conto e suas características principais, bem como sua estrutura organizacional.
- Fazer diagnóstico sobre o que os alunos sabem com relação ao gênero conto – conversa informal.
- Propor leitura dos contos selecionados na coleção A e coleção B.
- Propor atividades de compreensão dos textos.
- Propor debates sobre os textos.
- Solicitar aos alunos uma pesquisa sobre a bibliografia dos seguintes autores: Machado de Assis; Caio Fernando Abreu; Moacyr Scliar; Clarice Lispector; Julio Cortázar; Rubem Fonseca.
- Dividir a turma em grupos com o propósito de que cada grupo pesquise acerca de um tema que é tratado no conto em estudo, tendo em vista que as pesquisas poderão ser realizadas na Biblioteca da escola, no Centro Cultural (biblioteca municipal da cidade).
- Passar para os alunos um roteiro de pesquisa sobre as questões que devem ser levantadas a partir da leitura do conto.
- Discussão dos temas pesquisados em sala de aula e posterior coleta.
- Reescrita do conto em sala de aula, sendo que os próprios alunos escolherão o conto que farão a reescrita.
- Promover a *Hora do Conto* a ser realizada no *Cantinho de Leitura* da escola, com o intuito de propiciar a valorização da literatura como experiência estética.
- Fazer um mural na escola, onde cada equipe afixará um cartaz ou mesmo uma folha de papel com a história e a ilustração do conto escolhido por cada grupo, levando-se em consideração os temas de cada equipe. Nesse caso, os alunos poderão compartilhar uns com os outros os textos produzidos em sala de aula.

Primeiro passo: Convite ao círculo de leitura

- Apresentação à turma, conhecer os alunos;
- Apresentar a temática a ser trabalhada: gênero conto;
- Fazer um diagnóstico por meio de uma conversa informal sobre o que os alunos sabem com relação aos contos.

Perguntas:

01) O que você entende por conto?

02) Você conhece algum conto? Qual?

03) Alguém da sua família já lhe contou alguma história? Qual?

- Sistematização da aula – aula expositiva dialogada- o conto e suas considerações gerais.
- Convidar os alunos para ler em voz alta os seguintes contos: *Uns braços* – Machado de Assis; *Além do ponto* – Caio Fernando Abreu; *Piquenique* – Moacyr Scliar; *Uma amizade sincera* – Clarice Lispector; *Continuidade dos parques* – Julio Cortázar; *Passeio noturno – Parte I* – Rubem Fonseca; *Espaço vital* – Moacyr Scliar.
- Fazer uma pesquisa sobre as características fundamentais dos autores supracitados. O professor deve disponibilizar aos alunos os espaços de pesquisa que a escola possui, assim como outros que lhe estejam próximos como a biblioteca municipal.

Características principais para o círculo de pesquisa:

1. Compartilhar a leitura dos contos selecionados entre os grupos de trabalho;
2. Realizar anotações sobre as discussões que foram feitas, tendo como base cada texto lido;
3. Estabelecer um roteiro de apresentações, conforme o calendário escolar;
4. Utilizar as reflexões nos recontos que serão desenvolvidos por cada equipe sob a orientação do professor.

Segundo passo: Aulas direcionadas para o estudo dos contos das coleções A e B

- Organizar a turma em sete grupos. Cada equipe ficará responsável por um conto e começarão a leitura coletiva nos respectivos grupos. Cabe ao professor observar e auxiliar os alunos nas leituras, a fim de que toda a turma esteja, de fato, integrada no que se refere ao texto em estudo por cada grupo de trabalho.

Terceiro passo: Mostrar aos alunos as etapas do círculo de leitura

- Depois de terem terminado a leitura dos contos, compete ao professor mostrar aos seus educandos um roteiro de estudo que cada equipe poderá utilizar no que diz respeito à descrição do texto literário. Alguns itens devem ser levantados nesse momento, quais sejam:

ROTEIRO DE PESQUISA:

- A) Estabelecer uma relação do conto com a experiência de vida do leitor;
- B) Apresentar o comportamento ou as atitudes dos personagens a partir de determinados acontecimentos expostos na narrativa;
- C) Selecionar um trecho do conto que mais chamou a atenção do aluno leitor, com o objetivo de compartilhar com os outros colegas de sala;
- D) Sublinhar os vocábulos que teve dificuldade de compreensão;
- E) Sintetizar o conto;
- F) Detalhar as cenas essenciais;
- G) Identificar os principais aspectos das personagens que considerar mais importantes.

Quarto passo: Relacionar os contos ao filme *Sociedade dos Poetas Mortos*

- Atividade oral:
 - A) O que vocês consideram mais importante neste conto? Justifique sua resposta.
 - B) Quais as personagens que vocês mais se identificaram? Justifique sua resposta.
 - C) Qual parte da história vocês não entenderam? Justifique sua resposta.
- Assistir ao filme para estabelecer o diálogo com o conto em estudo.

Título no Brasil: *Sociedade dos Poetas Mortos*

Título original: *Dead Poets Society*

Ano de lançamento: 1990

Gênero: Comédia dramática

País de origem: EUA

Duração: 2h. 08min.

Direção: Peter Weir

Estúdio/Distrib.: Disney/ Buena Vista

Idade indicativa: Livre

Sinopse: Em 1959 na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente quando ele fala aos seus alunos sobre a *Sociedade dos Poetas Mortos*. (Dead Poets Society. Direção e Produção de Peter Weir. Disney/Buena Vista, 1989. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EXw77BkVqyA>>. Acesso em: 03/12/2017.).

- Após assistir ao filme, mediar uma reflexão sobre o que os alunos mais consideraram interessante como: levantar as características das personagens e das cenas mais emocionantes, a fim de que perceber essa relação intertextual do filme com o conto em estudo. Assim, o aluno também poderá observar que a literatura possui um prazer estético em diferentes textos, que pode ser transposto para o caderno de anotações, a partir da seleção de trechos que revelam tal experiência estética.

Quinto passo: Leitura de novos contos em círculo de leitura

- O professor deve entregar para cada grupo outro conto de cada autor que está no planejamento que são os seguintes: Machado de Assis; Caio Fernando Abreu; Moacyr Scliar; Clarice Lispector; Julio Cortázar; Rubem Fonseca. Solicitar aos alunos que façam a leitura e se organizem em círculos de leitura, tendo como referência os estudos que já foram produzidos com os seus respectivos roteiros de pesquisa ou estudo.
- Cabe ao professor desempenhar a função de mediador do processo de leitura, pois este é momento em que, mais uma vez, os alunos terão a possibilidade de ampliar a reflexão, a generalização e a abstração do texto literário. Vale lembrar que a promoção de círculos de leitura, com o compartilhamento dos textos lidos, promove uma das práticas sociais da leitura literária, que consolida o letramento literário dos alunos.

Sexto passo: Organizar os grupos de trabalho para a apresentação do reconto em círculo de leitura

- Com base nos contos que já foram estudados, *Uns braços* – Machado de Assis; *Além do ponto* – Caio Fernando Abreu; *Piquenique* – Moacyr Scliar; *Uma amizade sincera* – Clarice Lispector; *Continuidade dos parques* – Julio Cortázar; *Passeio noturno – Parte I* – Rubem Fonseca; *Espaço vital* – Moacyr Scliar, o professor deve fazer uma reunião, separadamente, com cada equipe, a fim de identificar as dúvidas recorrentes e saná-las. Convém realçar que a correção das anotações produzidas pelos alunos, bem como os estudos que se deseja organizar com a comunidade de leitores depende do papel desempenhado pelo professor.

Sétimo passo: Apresentar em círculo de leitura os contos lidos para os demais colegas de classe

- O professor deve fazer um roteiro com as datas das apresentações que ocorrerão em sala de aula ou em outro espaço da escola. Essa atividade pode ser organizada por meio de uma dramatização ou reconto dos textos literários estudados ou até mesmo em sala de aula como se fosse uma conversa informal acerca dos referidos contos. Há que se destacar o importante papel do professor no que diz respeito à mediação das apresentações.

Oitavo passo: Divulgação dos contos: *Uns braços* – Machado de Assis; *Além do ponto* – Caio Fernando Abreu; *Piquenique* – Moacyr Scliar; *Uma amizade sincera* – Clarice Lispector; *Continuidade dos parques* – Julio Cortázar; *Passeio noturno – Parte I* – Rubem Fonseca; *Espaço vital* – Moacyr Scliar através de um mural e uma feira literária promovida pelos alunos e professores na escola.

- Fazer um mural na escola. Solicitar aos alunos que escrevam pequenos textos em cartazes com o relato do conto que leram, indicando os trechos que mais gostaram e tiveram alguma relação com sua experiência de vida. Isso denotará, consequentemente, que o aluno teve um estímulo para fazer uma leitura como fruição. Além disso, o círculo de leitura proposto pelo aluno e afixado no mural terá a possibilidade de circular no ambiente escolar, promovendo a valorização da leitura literária como experiência estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, em questão, e os resultados apresentados aqui, tiveram como objetivo analisar se a metodologia de ensino do conto apresentada em duas coleções didáticas do ensino médio – uma da rede particular e outra da rede pública – visam à concretização do letramento literário. Também foi necessário verificar se as atividades de leitura e compreensão dos contos atendem ao que se propõe em relação ao ensino de literatura nos parâmetros oficiais, como a LDBEN (1996), os PCNEM (2002), as OCEM (2006) e a BNCC (2016).

Como procedimentos metodológicos, adotou-se uma revisão bibliográfica e uma pesquisa quanti-qualitativa, a fim de entender como se dá o ensino do conto nos livros didáticos A e B numa perspectiva do letramento literário. No que concerne ao estudo da concepção de literatura, da teoria do conto e do narrador, por exemplo, torna-se relevante comentar que as coleções A e B fazem, em suas atividades de leitura e compreensão do conto, diferentes abordagens sobre tais assuntos. Na coleção A, se verifica que as questões de múltipla escolha, ao apresentarem a teorização da narrativa, intencionam priorizar um elemento desta em detrimento de outros. Já na coleção B, embora também trate, especificamente, sobre o narrador na maioria dos exercícios, demonstra que a perspectiva é fomentar a discussão sobre a fragmentação da narrativa, assim como deixar para o leitor a construção do efeito desejado no conto que envolve a intensidade e a tensão, por exemplo.

Ao tecer essa revisão bibliográfica, verificou-se que o gênero literário conto adquiriu destaque nos desdobramentos dessa pesquisa devido a sua brevidade e proximidade com o leitor no sentido de formá-lo literariamente. A tendência do seu ensino deveria primar pelo contexto sócio-histórico e cultural da literatura, com o intuito de não permitir que o aluno-leitor perda a sua subjetividade que lhe é garantida pela leitura literária.

A fim de investigar o porquê de as propostas de leitura literária de atividades relacionadas ao texto literário não poderem propiciar o letramento literário nas coleções analisadas, há que se ressaltar a necessidade da pesquisa quantitativa, cuja coleta dos contos selecionados permitiu o estudo comparativo entre elas. Esse paralelo possibilitou entender, por intermédio do estudo qualitativo, que o ensino de Língua Portuguesa no que concerne aos seus conteúdos de ensino na coleção A atende parcialmente ao que se propõe em relação aos documentos oficiais, quais sejam: PCNEM (2002), OCEM (2006) e a BNCC (2016), além da LDBEN (1996). Eles apresentam como finalidade maior do ensino de literatura a formação do

leitor literário, a qual se torna impossibilitada pela fragmentação que ocorre nos contos selecionados para estudo.

Já no que diz respeito à coleção B, depreendeu-se que a proposta para o ensino de Língua Portuguesa se efetiva por meio dos critérios estabelecidos pelos parâmetros oficiais. Contudo, no quesito dos conteúdos de ensino de literatura, observou-se que o problema está centrado no campo da constituição do leitor literário, assim como da formação crítica e reflexiva desse leitor e do letramento literário que fica prejudicado, à medida que o gênero conto, objeto dessa pesquisa, se expressa por meio de trechos que não contemplam o sentido integral da obra literária.

Em ambas as coleções didáticas, a metodologia de ensino do conto pode impossibilitar a concretização do letramento literário, conforme prevê os documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa. Todavia, é preciso acrescentar que elas se diferenciam quanto a sua estruturação, pois enquanto a coleção A é organizada em volumes por ano, a coleção B apresenta um único volume para cada ano do ensino médio.

Outra diferença premente entre elas é que, embora o enfoque de ambas seja direcionar o ensino de literatura, de modo específico para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – a primeira está mais centrada em questões de múltipla escolha que, de modo reiterado, inviabiliza a construção de sentidos dos textos. Já a segunda apresenta outro direcionamento para as questões, pois elas são discursivas, o que leva à experiência estética, ainda que seja por meio dos fragmentos dos contos que não condensam a totalidade do sentido da obra em estudo.

Por isso, há que se enfatizar que o ensino do conto em ambas pode não possibilitar o letramento literário, mas uma se diferencia da outra quando o quesito é a formulação das questões. É interessante notar que, enquanto a primeira limita o aluno-leitor no sentido de direcioná-lo para o ENEM e outros vestibulares nacionais, a segunda também o faz, mas se preocupa com a formação humana do leitor que é desenvolvida em cada etapa do ensino médio.

A hipótese é que a metodologia do ensino do conto nas coleções A e B não é trabalhada do modo como preconizam os parâmetros oficiais, pois verificou-se que a maioria dos contos analisados não condensam em si todos os elementos da narrativa que levam à apropriação da literatura como construção literária de sentidos. O que ocorre é que os conceitos de literatura, e até mesmo o conteúdo da obra literária, são distorcidos pelo modo como são ensinados. Acrescenta-se ainda que o fato de os contos serem utilizados através de excertos nas atividades de leitura e compreensão conduzem o leitor à interpretação

inadequada de texto, de narrativa e de leitura literária. Nas coleções A e B, o ensino do conto foi prejudicado pela escolarização inadequada do ensino de literatura.

Como as propostas de leitura literária não priorizam o prazer, é importante apresentar a literatura de outra forma para o aluno, priorizando uma experiência estética com o texto literário. No entanto, para que isso seja possível, é preciso que o professor trabalhe com a linguagem literária e com a noção de que aquele mundo encenado na narrativa é o mundo do aluno mimetizado. Embora o livro didático não tenha como colocar todos os textos literários na íntegra, o trabalho com o conto deve ganhar uma atenção especial dos professores, estudiosos e daqueles que produzem materiais didáticos, visto que é uma “forma breve” que pode, ao contrário de uma epopeia e um romance, ser trabalhado integralmente no livro didático.

Essa pesquisa contribui para a discussão sobre a formação do leitor literário e a orientação dos conteúdos de ensino de literatura nos anos do ensino médio por meio dos livros didáticos. Como bem destaca a BNCC (2016), o letramento literário deve seguir até o ensino médio, cuja etapa de ensino é de grande valia para a formação do pensamento crítico e reflexivo do leitor. É preciso que os materiais didáticos se preocupem em ensinar ao aluno os conteúdos em sua integralidade, pois, caso contrário, ele não conseguirá aprender criticamente e se apropriar do conhecimento literário, por exemplo, para a sua formação humana.

Portanto, ao finalizar esse trabalho, percebe-se que são necessários estudos mais aprofundados sobre o ensino de literatura como um projeto de leitura com contos no ensino médio e, talvez, até relacionar o ensino do conto com outros produtos da cultura, como o cinema, o quadrinho, a música, o que seria ideal para uma pesquisa futura. No caso de prosseguir nos estudos, uma possibilidade seria fazer um projeto de leitura com contos, aplicando-o na escola nos anos do ensino médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. L. M. et al. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 1ª série, Língua Portuguesa, Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2013.

_____. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2ª série, Língua Portuguesa, Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2013.

_____. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3ª série, Língua Portuguesa, Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação**. Rio de Janeiro, 2011.

ADORNO, T. W. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: _____. **Notas de literatura**. Tradução Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas cidades, 2003. p. 55-63.

AMORA, A. S. **Introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2004.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1959.

_____. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 197-221.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA –SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio –Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais –Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. MEC. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília: MEC/FNDE, 2015.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CAPAVERT, T. **Intersecções possíveis**: o miniconto e a série fotográfica. 2004. 106 folhas. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

CARVALHO, D. M. A importância dos microcontos para o ensino. **Cadernos do CNLF**, vol. **XX**, nº **3 – Ensino de Língua e Literatura**, Rio de Janeiro, set. 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_03/_CNLF_XX_03.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2017.

CHARTIER, A-M. Leitura escolar: Entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, set.out.nov.dez. 1995. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_04_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf> . Acesso em: 05 jan. 2017.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, D. de (Org.). **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973, p. 39-56.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: _____. **Valise de cronópio**. Tradução Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 147-163.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSTA, M. M. da. Leitura, literatura e aprendizagem. In: _____. **Literatura, leitura e aprendizagem**. Curitiba, PR: IESDE Brasil S. A., 2009. p. 11-21.

CULLER, J. **Teoria literária**: Uma introdução. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

Dead Poets Society. Direção e Produção de Peter Weir. Disney/Buena Vista, 1989. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EXw77BkVqyA>>. Acesso em: 03/12/2017.

EAGLETON, T. O que é literatura?. In: _____. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 1-24.

FERREIRA, A. B de H. **Miniauréliu Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

HORÁCIO. **Epistula ad Pisones**. Tradução Bruno Francisco dos Santos Maciel et al. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2013.

JAKOBSON, R. Fragments de ‘La nouvelle poésie russe’. In: _____. **Huit questions de poétique**. Traduction Tzvetan Todorov. Paris: Seuil, 1977. p. 11-29.

LAGMANOVICH, D. **El microrrelato**. Teoría e historia. Polencia: Menoscuarto, 2006.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 2002.

MACEDO, E. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a07.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MAGNANI, M. do R. M. A leitura escolarizada. In: _____. **Leitura; literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 45-68.

MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira. In: TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

MOISÉS, M. O conto. In: _____. **A criação literária: Prosa I**. São Paulo: Cultrix, 2006, p.15-54.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Revista Pro-Posições**: Campinas, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

OLIVEIRA, N. (Org.). **Geração 90**: manuscritos de computador. São Paulo: Boitempo, 2001.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PERRONE-MOISÉS, L. Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura. In: _____. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das letras, 2000. p. 345-351.

PETIT, M. “Construir” leitores? In: LUCCHESI, M. A. **Formação de leitores e construção da cidadania**: Memória e presença do PROLER. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008. p. 17-21.

PIGLIA, R. Novas teses sobre o conto. In: _____. **Formas breves**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 97-114.

_____. Teses sobre o conto. In: _____. **Formas breves**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 89-94.

PLATÃO. **A república**. Tradução Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002.

POUILLON, J. **O tempo no romance**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1974.

PROP, V. L. O conto como totalidade. In: _____. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 51-64.

RANGEL, E. de O. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/ UFMG, 2003. p. 127-145.

ROQUE, F. et al. **Coleção Estudo – Língua Portuguesa**. EM 1, v. I, II, III, IV. Língua Portuguesa, Ensino Médio. Belo Horizonte: Bernoulli Sistema de Ensino, 2016.

_____. **Coleção Estudo – Língua Portuguesa**. EM 2, v. I, II, III, IV. Língua Portuguesa, Ensino Médio. Belo Horizonte: Bernoulli Sistema de Ensino, 2016.

_____. **Coleção Estudo – Língua Portuguesa**. EM 3, v. I, II, III, IV. Língua Portuguesa, Ensino Médio. Belo Horizonte: Bernoulli Sistema de Ensino, 2016.

SCLIAR, M. O poder das letras. **Revista TAM Magazine**, Rio de Janeiro, jul. 2006. Disponível em: <<https://www.tamnasnuvens.com.br>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Revista Educação e Realidade**: Porto Alegre, dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 08 dez. 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, V. M. de A. e. Gêneros literários. In: _____. **Teoria da literatura**. 8ª ed. Coimbra: Almedina. AS, 2011.

_____. Os conceitos de Literatura e Literariedade. In: _____. **Teoria da literatura**. 8ª Ed. Coimbra: Almedina. AS, 2011, p. 1-41.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

SOUZA, R. A. Q. de. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 2007.

STAIGER, E. **Conceitos fundamentais da poética**. Tradução Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

STEMPEL, W-D. Sobre a teoria formalista da linguagem poética. Tradução Luiza Ribeiro e Regina Sunko. In: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p.411-458.

TINIANOV, I. O ritmo como fator construtivo do verso. Tradução Luiza Lobo. In: LIMA, L. C. **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 473-486.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

WELLEK, R.; WARREN, A. A função da literatura. In: _____. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 23-35.

_____. A literatura e os estudos literários. In: _____. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 3-10.

_____. A natureza da literatura. In: _____. **Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários**. Tradução Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.11-22.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A – COLETA DE DADOS (REDE PARTICULAR)

LIVRO DIDÁTICO (1º ANO) -VOLUME I

- p. 63 – “Telejornal” – Fernando Bonassi
- p. 70 – “Ninguém” – Luiz Vilela
- p. 76 – “O perguntar e o responder” –Carlos Drummond de Andrade
- p. 84 – “Uns braços” – Machado de Assis
- p. 94 – “A ceia” –Lygia Fagundes Telles
- p. 96 – “Cena 9: Canção do exílio” –Fernando Bonassi
- p. 96 –“Capítulo A” –Machado de Assis
- p. 98 –“O empréstimo” –Machado de Assis
- p. 98 –“O segredo do bonzo” –Machado de Assis
- p. 100 –“O alienista” –Machado de Assis
- p. 105 –“Conversas ao pé do fogo” –Cornélio Pires

LIVRO DIDÁTICO (1º ANO) -VOLUME II

- p. 114 –“Contos de aprendiz” –Carlos Drummond de Andrade
- p. 130 –“Reinações de Narizinho” –Monteiro Lobato

LIVRO DIDÁTICO (1º ANO) -VOLUME III

- p. 39 –“Um homem de consciência” –Monteiro Lobato
- p. 46 –“Felicidade Clandestina” –Clarice Lispector
- p. 59 –“O poder das letras” –Moacir Scliar (microconto)
- p. 60 –“35 noites de paixão:contos escolhidos” –Dalton Trevisan
- p. 141 –“O enfermeiro” –Machado de Assis

p. 142 – “Insônia” – Graciliano Ramos

LIVRO DIDÁTICO (1º ANO) -VOLUME IV

p. 5 – “A escrita do Deus” – Jorge Luis Borges

p. 58 – “Canção do Exílio” – Fernando Bonassi (microconto)

p. 65 – “Noite na Taverna” – Álvares de Azevedo

p. 72 – “Noite na Taverna” outro trecho – Álvares de Azevedo

p. 101 – “A cartomante” – Machado de Assis

p. 120 – “Feliz aniversário” – Clarice Lispector

p. 121 – “Apelo” – Dalton Trevisan

p. 124 – “O veredito” – Franz Kafka

LIVRO DIDÁTICO (2º ANO) -VOLUME I

p. 62 – “Laços de família” – Clarice Lispector

p. 112 – “Insônia” – Graciliano Ramos

LIVRO DIDÁTICO (2º ANO) -VOLUME II

p. 22 – “Um homem superior” – Machado de Assis

p. 117 – “Os desastres de Sofia” – Clarice Lispector

LIVRO DIDÁTICO (2º ANO) -VOLUME III

p. 65 – “A alma encantadora das ruas” – João do Rio

p. 70 – “O homem que sabia javanês” – Lima Barreto

p. 76 – “Negrinha” – Monteiro Lobato

p. 77 – “Reinações de Narizinho” – Monteiro Lobato

LIVRO DIDÁTICO (2º ANO) -VOLUME IV

- p. 18 e 19 –“Além do ponto” –Caio Fernando Abreu
- p. 21 –“Piquenique” –Moacyr Scliar
- p. 28 –“Cadeiras proibidas: contos” –Ignácio de Loyola Brandão
- p. 29 –“Um homem superior” –Machado de Assis
- p. 31 –“Trezentas onças” –Simões Lopes Neto
- p. 113 –“Laços de família” –Clarice Lispector
- p. 115 –“A hora e a vez de Augusto Matraga” –João Guimarães Rosa
- p. 120 –“O ex-mágico da Taberna Minhota” –Murilo Rubião
- p. 121 –“ Laços de família” –Clarice Lispector
- p. 122 –“Primeiras estórias” - João Guimarães Rosa
- p. 124 –“História de passarinho” –Lygia Fagundes Telles
- p. 126 –“A terceira margem do rio” - João Guimarães Rosa
- p. 127 –“Mineirinho” –Clarice Lispector
- p. 130 –“ Laços de família” –Clarice Lispector

LIVRO DIDÁTICO (3º ANO) -VOLUME I

- p. 13 –“São Marcos” –João Guimarães Rosa
- p. 88 –“Os cimos” - João Guimarães Rosa

LIVRO DIDÁTICO (3º ANO) -VOLUME II

- p. 4 –“O homem do boné cinzento” –Murilo Rubião
- p. 63 –“Cem histórias colhidas na rua” –Fernando Bonassi (miniconto)
- p. 69 –“Eu estava ali deitado” –Luiz Vilela
- p. 70 –“O peru de natal” –Mário de Andrade
- p. 73 -“Urupês” –Monteiro Lobato

p. 74 – “Eu era mudo e só” –Lygia Fagundes Telles

p. 75 – “Conversas ao pé do fogo” –Cornélio Pires

p. 116 – “Reinações de Narizinho” -Monteiro Lobato

LIVRO DIDÁTICO (3º ANO) -VOLUME III

Não há dados para o volume III.

LIVRO DIDÁTICO (3º ANO) -VOLUME IV

p. 14 – “Uma amizade sincera” –Clarice Lispector

p. 25 – “Negrinha” –Monteiro Lobato

p. 59 – “Amor” - Clarice Lispector

p. 59 – “O fio das missangas” –Mia Couto

p. 91 – “Pai contra mãe” –Machado de Assis

APÊNDICE B – COLETA DE DADOS (REDE PÚBLICA)

LIVRO DIDÁTICO (1º ANO) –VOLUME ÚNICO

- p. 20 –“O gato preto” –Edgar Allan Poe
- p. 21 –“Continuidade dos parques” –Julio Cortázar
- p. 29 –“Mão de Obra” –Eduardo Galeano

LIVRO DIDÁTICO (2º ANO) –VOLUME ÚNICO

- p. 55 –“Noite na taverna” –Álvares de Azevedo
- p. 141 – Cita “O alienista” e “Missa do galo”, de Machado de Assis (não há o texto)
- p. 197 –“Sheine meidale” –Cíntia Moscovich
- p. 215 –“O homem que veio à noite” – Arthur Conan Doyle
- p. 244 –“Palomar” –Ítalo Calvino
- p. 244 –“A noite/2” - Eduardo Galeano (microconto)
- p. 262 –“Memória de fogo 1” - Eduardo Galeano
- p. 272 –“O Menino da Lua” –Ziraldo
- p. 281 –“Memória de fogo 1: os nascimentos” –Eduardo Galeano

LIVRO DIDÁTICO (3º ANO) –VOLUME ÚNICO

- p. 22 –“Café, Café” –Monteiro Lobato
- p. 22 –“Urupês” –Monteiro Lobato
- p. 72 –“Brás, Bexiga e Barra Funda” –Alcântara Machado
- p. 138 –Cita os contos de Guimarães Rosa, (mas não há o texto)
- p. 142 –“Amor” –Clarice Lispector
- p. 145 –“As Pérolas” –Lygia Fagundes Telles
- p. 145 –“Despertar” –Heloisa Seixas
- p. 147 –“Passeio noturno –parte I” –Rubem Fonseca

- p. 154 – “111 Ais” –Dalton Trevisan (miniconto)
- p. 155 – “Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século” –Adriana Falcão (miniconto)
- p. 158 – “A caçada” –Lygia Fagundes Telles
- p. 193 – “Quinzinho” –Luanduno Vieira
- p. 334 – “Espaço vital” –Moacyr Scliar
- p. 340 – “Um estudo em vermelho” –Arthur Conan Doyle
- p. 341 – “As três estações” –Eric Nepomuceno
- p. 345 – “O doido da garrafa” –Adriana Falcão (o livro destaca que é um conto, mas é uma crônica)
- p. 346 – “Ressaca” –Shaun Tan

APÊNDICE C – CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

| Livro do Aluno | 1 (Sim) | 2 (Não) | 3 (Parcialmente) | 4 (Sempre) |
|--|--------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1. A coleção está organizada em volumes únicos por série? | | | | |
| 2. A coleção está organizada em volumes por bimestre? | | | | |
| 3. Cada volume da coleção está estruturado em Literatura, Gramática e Produção de textos? | | | | |
| 4. As disciplinas de Literatura, Gramática e Produção de Textos são apresentadas separadamente em cada volume? | | | | |
| 5. As disciplinas de Literatura, Gramática e Produção de Textos dialogam entre si no decorrer de cada volume da coleção? | | | | |
| Manual do Professor | 1 (Sim) | 2 (Não) | 3 (Parcialmente) | 4 (Sempre) |
| 1. O Manual do Professor está dividido por partes das disciplinas? | | | | |
| 2. O Manual do Professor apresenta indicações de leituras que auxiliam a prática pedagógica do docente? | | | | |
| 3. O Manual do Professor apresenta possíveis respostas referentes aos exercícios de cada unidade de estudo? | | | | |
| 4. O Manual do Professor indica possíveis referências bibliográficas para cada disciplina? | | | | |
| 5. O Manual do Professor sugere outras leituras para estudos complementares do professor? | | | | |
| 6. O Manual do Professor organiza-se a partir de orientações sucintas acerca de cada capítulo trabalhado em cada disciplina? | | | | |
| 7. Existe uma relação de coerência entre o Manual do Professor e o que é de fato ensinado no Livro do Aluno? | | | | |
| 8. O Manual do Professor se compromete em apresentar as orientações adequadas quanto ao | | | | |

| | | | | |
|------------------------|--|--|--|--|
| uso do livro didático? | | | | |
|------------------------|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|
| II PROPOSTA PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO | | | | |
| Nome: Coleção de Estudo –Língua Portuguesa | | | | |
| Livro do Aluno | 1 (Sim) | 2 (Não) | 3 (Parcialmente) | 4 (Sempre) |
| 1. As ações didático-pedagógicas para a língua portuguesa/ensino médio estão de acordo com o que está proposto nos parâmetros legais? | | | | |
| 2. A proposta de ensino para a língua portuguesa/ensino médio apresenta-se de modo interdisciplinar? | | | | |
| 3. A proposta valoriza: A) diversidade linguística B) as manifestações culturais brasileiras expressas nos conteúdos de ensino da língua portuguesa e da literatura brasileira/ensino médio? | | | | |

| | | | | |
|---|--------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|
| III CONTEÚDOS CURRICULARES E PROPOSTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM | | | | |
| Nome: Coleção de Estudo –Língua Portuguesa | | | | |
| Livro do Aluno | 1 (Sim) | 2 (Não) | 3 (Parcialmente) | 4 (Sempre) |
| 1. Os textos proporcionam ao leitor o acesso à cultura escrita? | | | | |
| 2. A coletânea de textos apresenta mecanismos materiais e imateriais da cultura? | | | | |
| 3. O diálogo entre outras linguagens (fotografias, telas, cinema, música, etc) compõem a coletânea? | | | | |

| | | | | |
|--|--------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 4. A linguagem utilizada e os conteúdos estão organizados adequadamente de modo a atender às perspectivas de ensino de língua para o ensino médio? | | | | |
| 5. Possibilita o uso de novas tecnologias da informação e comunicação? | | | | |
| 6. A coletânea de textos produz relações intertextuais, com base no diálogo com outros textos e na contextualização? | | | | |
| 7. Aplica a metalinguagem como constitutiva da análise de vários códigos usados na cultura? | | | | |
| 8. As atividades favorecem a reflexão, a generalização e a abstração do texto literário? | | | | |
| 9. As atividades abrangem a literatura oral? | | | | |
| 10. As atividades propostas estimulam a constituição do leitor literário? | | | | |
| 11. A coleção apresenta atividades adequadas ao letramento literário? | | | | |
| 12. A coleção preocupa-se em abordar de modo positivo a condição de afrodescendentes e descendentes indígenas brasileiros, tendo como base os seus valores e tradições, visando à sua participação e aos seus direitos na sociedade? | | | | |
| 13. A coleção preocupa-se em valorizar a condição da mulher, tendo em vista a sua posição em diferentes espaços de trabalho na sociedade brasileira? | | | | |
| 14. A coleção preocupa-se em apresentar a condição do portador de necessidades especiais, almejando uma sociedade inclusiva? | | | | |
| Livro do aluno: Trabalho com o conto | 1 (Sim) | 2 (Não) | 3 (Parcialmente) | 4 (Sempre) |
| 1. Os contos são transcritos na íntegra? | | | | |
| 2. Os contos são transcritos em | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| fragmentos? | | | | |
| 3. Caso sejam transcritos através de excertos, eles comprometem a construção do sentido do conto? | | | | |
| 4. Os autores (e obras) selecionados representam o cânone literário? | | | | |
| 5. Os autores (e obras) selecionados representam a tradição literária não canônica? | | | | |
| 6. A coletânea de textos trata da teorização sobre a narrativa? | | | | |
| 7. A coletânea de textos trata dos elementos da narrativa? | | | | |

IV

CORREÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS

Nome: Coleção de Estudo –Língua Portuguesa

| Livro do Aluno | 1 (Sim) | 2 (Não) | 3 (Parcialmente) | 4 (Sempre) |
|--|--------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1. As informações contidas na coletânea são atualizadas? | | | | |
| 2. Revela preconceitos? | | | | |
| 3. Apresenta violação de direitos? | | | | |
| 4. Proporciona doutrinação religiosa ou política? | | | | |
| 5. Existe a propagação de marcas, editoras ou produtos? | | | | |
| 6. O projeto gráfico é apropriado ao ensino médio no que se refere às normas da ABNT? | | | | |
| 7. O projeto gráfico é apropriado ao ensino médio quanto à tipologia, tamanho de letra, sumário e titulação? | | | | |